



Sosiaalinen pääoma opettajayhteisössä

Kokemuksia kaupunkilaisesta kyläkoulusta

Helsingin yliopisto
Kasvatustieteellinen tiedekunta
Kasvatustiede
Koulutussosiologian ja -politiikan
maisteriohjelma
Pro gradu

Tammikuu 2017
Sara Juvonen

Ohjaaja: Janne Varjo



Tiedekunta - Fakultet - Faculty Kasvatustieteellinen tiedekunta		Laitos - Institution - Department	
Tekijä - Författare - Author Sara Juvonen			
Työn nimi - Arbetets titel Sosiaalinen pääoma opettajayhteisössä. Kokemuksia kaupunkilaisesta kyläkoulusta.			
Title Social capital in the teacher community. Experiences from an urban village school.			
Oppiaine - Läroämne - Subject Kasvatustiede, Koulutussosiologian ja -politiikan maisteriohjelma.			
Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor Pro gradu / Janne Varjo		Aika - Datum - Month and year Tammikuu 2017	Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages 91 s + 1 liite.
<p>Tiivistelmä - Referat - Abstract</p> <p>Kouluyhteisön sosiaalinen pääoma on yhdistetty niin hyviin oppimistuloksiin kuin opettajien työhyvinvointiin. Opettajien työyhteisötaitojen kehittämiseksi on tarvetta, sillä vaativa työ voi olla hyvin kuluttavaa, etenkin ammatissaan vasta aloittavalle. Tutkielman tavoitteena on kuvata erään kouluyhteisön voimavaroja ja haasteita sosiaalisen pääoman rakenteiden, kuten luottamuksen, normien ja vastavuoroisuuden muodostumisessa. Tavoitteena on myös ottaa osaa teoreettiseen keskusteluun sosiaalisesta pääomasta, jonka historia on moninainen. Tutkimustehtävä rajattiin käsittelemään sisäisen eli verkoston rakenteita painottavan sosiaalisen pääoman muodostumista, ja se jäsennettiin organisaatiotutkimuksen pohjalta rakenteiden, suhteiden sekä tiedolliseen osa-alueeseen.</p> <p>Tutkielman aineisto koostui erään kaupunkikoulun henkilökunnan haastatteluista (n=9). Aineisto oli alun perin kerätty Helsingin yliopiston Toimiva lähikoulu (TOLU) -tutkimukseen. Tutkimusmenetelmänä sovellettiin teoriaohjaavaa laadullista sisällönanalyysia. Aineisto järjestettiin ensin kategorioihin pelkistämällä ja teemoittamalla. Näin syntyneet kategoriat jäsennettiin sosiaalisen pääoman teorian pohjalta muodostettujen havaintokysymysten avulla.</p> <p>Yhteisössä ilmeni sekä sosiaalisen pääoman voimavaroja että haasteita. Keskeisimpiä voimavaroja rakenteen eli verkoston tasolla olivat alueeseen kiinnittyminen sekä yhteisöllinen kasvatusnäkemys, kun taas haasteita olivat verkoston aukot ja alueen eksklusiivisuus. Suhteiden eli luottamuksen, normien ja vastavuoroisuuden näkökulmasta tärkeimpiä voimavaroja olivat muun muassa selkeät toimintatavat ja avoin keskustelukulttuuri, kun taas haasteiksi osoittautuivat toimintatapoihin sopeutuminen sekä eriävät odotukset. Jaetun tiedon näkökulmasta voimavaroiksi osoittautui muun muassa koulun perinteikkyyys sekä yhteinen kehittäminen, toisaalta haasteina näyttäytyivät henkilöstömuutokset ja sitoutuminen yhteisiin päämääriin. Normien muodostuminen on edellytys yhteisön järjestykselle, toisaalta liian tiukasti normatiivinen yhteisö voi rajoittaa jäsentensä toimijuutta. Keskeistä vaikuttaisi olevan tasapaino yhteisön normatiivisuuden ja joustavuuden välillä, jolloin sosiaalinen pääoma on yhteisössä luultavammin resurssi kuin rajoite.</p>			
Avainsanat – Nyckelord sosiaalinen pääoma, kouluyhteisö, organisaatiokulttuuri, laadullinen tutkimus			
Keywords social capital, school community, organisational culture, qualitative research			
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited Helsingin yliopiston kirjasto – Helda / E-thesis (opinnäytteet) <i>ethesis.helsinki.fi</i>			
Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information			



Tiedekunta - Fakultet - Faculty Faculty of Educational Sciences		Laitos - Institution - Department	
Tekijä - Författare - Author Sara Juvonen			
Työn nimi - Arbetets titel Sosiaalinen pääoma opettajayhteisössä. Kokemuksia kaupunkilaisesta kyläkoulusta.			
Title Social capital in the teacher community. Experiences from an urban village school.			
Oppiaine - Läroämne - Subject Education, Master's degree programme in Sociology and Politics of Education			
Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor Master's Thesis / Janne Varjo		Aika - Datum - Month and year January 2017	Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages 91 pp. + 1 appendix
<p>Tiivistelmä - Referat - Abstract</p> <p>A connection has been shown between a school's social capital and, on the one hand, their academic performance, and teacher well-being, on the other. A need for skills to develop one's school and occupational community is evident, since working in a school can be taxing, especially for teachers in the early stages of their career. The aim of this thesis is to identify strengths and weaknesses in social capital building (e.g. formation of networks, norms or trust) in a school community. A secondary goal is to take part in the seemingly diverse theoretical discussion around social capital. The thesis' theoretical frame was narrowed down to internal social capital, and it was further developed through organisational social capital research into three dimensions: structural, relational and cognitive.</p> <p>The data consisted of nine (9) staff interviews in an urban school, originally collected for a study focusing on well-functioning local schools (Tolu) in the University of Helsinki. Qualitative content analysis with a theoretical orientation was applied. The data was first organised into thematic categories, after which it was analysed with the help of earlier operationalisation of social capital.</p> <p>Both strengths and weaknesses were found. The main structural strengths were e.g. connectedness to the school area and a shared educational ethos. Weaknesses in this dimension were structural holes and a somewhat exclusive school area, to name some. Relational social capital was supported by explicitly stated policies and open conversation, to name a few, whereas staff commitment to said policies and differing expectations could be seen as challenges. Finally, the cognitive dimension of social capital was built on traditions and an organisational culture promoting staff involvement. This dimension was challenged by changes in faculty and commitment to organisational goals and vision. Norms are essential for the formation of any community, but too strong a norm may become restricting for the actors in a social structure. A balance between norms and flexibility could be beneficial, so that social capital may be seen as a resource rather than restriction.</p>			
Avainsanat - Nyckelord sosiaalinen pääoma, kouluyhteisö, organisaatiokulttuuri, laadullinen tutkimus			
Keywords social capital, school community, organisational culture, qualitative research			
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited University of Helsinki Library – Helda / E-thesis (digital theses) <i>ethesis.helsinki.fi</i>			
Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information			

Sisällys

1	LOPPUUN PALAVA KANSANKYNTTILÄ?	1
2	SOSIAALINEN PÄÄOMA.....	3
2.1	Sosiaalisen pääoman perusajatus	3
2.1.1	Yksilö ja yhteisö	6
2.1.2	Normit, odotukset, velvoitteet ja sulkeuma	8
2.1.3	Luottamus	10
2.2	Rajauksia sosiaalisen pääoman teoriaan	13
2.2.1	Katsaus kritiikkiin	14
2.2.2	Ulkoinen vai sisäinen sosiaalinen pääoma?	16
2.2.3	Rakenteellinen, suhteellinen ja tiedollinen sosiaalinen pääoma	19
2.2.4	Neljä täsmennystä	21
3	SOSIAALISEN PÄÄOMAN EMPIIRISIÄ SOVELLUKSIA	22
3.1	Miksi kouluyhteisö?.....	23
3.2	Sosiaalinen pääoma ja organisaatiot	25
3.3	Sosiaalinen pääoma ja kouluyhteisöt	28
4	TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA AINEISTO	32
5	TUTKIELMAN TOTEUTUS.....	34
5.1	Kuinka tutkia sosiaalista todellisuutta?	34
5.2	Laadullinen sisällönanalyysi.....	37
5.3	Analyysin vaiheet	39
6	VOIMAVAROJA ETSIMÄSSÄ.....	45
6.1	Rakenteellinen sosiaalinen pääoma	45
6.1.1	Koulua ympäröivä alue ja perheet	46
6.1.2	Riittävän tiivis kouluyhteisö?	47
6.1.3	Hankalat hierarkiat.....	51
6.1.4	Rakenteellisen sosiaalisen pääoman voimavarat ja haasteet	52
6.2	Suhteiden sosiaalinen pääoma	53
6.2.1	Avoimuus vanhempia kohtaan.....	54
6.2.2	Yhteisö tukiverkostona	55
6.2.3	Toimintatavat ja roolit luovat odotuksia	57

6.2.4	Kuulluksi tulemisen ja sopeutumisen tasapaino	60
6.2.5	Oppilaiden kohtaaminen – tasapäisyyttä vai yksilöllisyyttä?	61
6.2.6	Suhteiden sosiaalisen pääoman voimavarat ja haasteet	64
6.3	Tiedollinen sosiaalinen pääoma.....	65
6.3.1	Yhteiset perinteet yhteistyön helpottajana	66
6.3.2	Yhteinen visio toimintatapojen rakennusaineena	67
6.3.3	Riittävän vahvoja esikuvia?	70
6.3.4	Tiedollisen sosiaalisen pääoman voimavarat ja haasteet	72
6.4	Yhden opettajayhteisön sosiaalinen pääoma – johtopäätökset	73
7	OPETTAJUUS 2010-LUVULLE.....	77
7.1	Luotettavuuden arviointi.....	77
7.2	Uusi, yhteisöllinen opettaja	79
	LÄHTEET	82
	LIITTEET	92

TAULUKOT

Taulukko 1: Esimerkki aineiston alkuperäisten ilmausten pelkistämisestä ja kategorioinnista.....	41
Taulukko 2: Sosiaalisen pääoman rakenteellista osa-aluetta koskevat käsitteet ja niille muotoillut havaintokysymykset aineiston analyysia varten.	43
Taulukko 3: Sosiaalisen pääoman suhteiden osa-aluetta koskevat käsitteet ja niille muotoillut havaintokysymykset aineiston analyysia varten.	43
Taulukko 4: Sosiaalisen pääoman tiedollista osa-aluetta koskevat käsitteet ja niille muotoillut havaintokysymykset aineiston analyysia varten.	44

KUVIOT

Kuva 1: Tutkielman eteneminen teoriaohjaavan sisällönanalyysin avulla.	40
Kuva 2: Analyysin tulokset – erään yhteisön sosiaalisen pääoman haasteet ja voimavarat esitettynä osa-alueittain.....	73

1 Loppuun palava kansankynttilä?

Marraskuussa 2016 Helsingin Sanomien mielipidesivulla käyty keskustelu opettajien arjesta ja siinä jaksamisesta on koruton: nimimerkki Vastavalmistunut opettaja kirjoittaa, ettei liioin opettajankoulutus eivätkä kollegat ja esimies tarjoa riittävästi tukea koulun todellisen arjen kohtaamiseen. Kirjoituksessa korostuu, että vaikeista tilanteista esimerkiksi aggressiivisten lasten, työrauhaongelmien tai hankalien vanhempien kanssa joutuu selviämään uutena opettajana yksin. (HS 24.11.2016.) Vastauksessaan tähän kirjoitukseen Riitta Jyrhämä, Tapio Lahtero ja Kalle Juuti vahvistavat, ettei kokemus ole ainutlaatuinen. Uuden opettajan perehdyttäminen työyhteisöön on Suomessa vielä sattumanvaraista, ja tulevaisuudessa koulukulttuurin kehittämistä ja työyhteisötaitoja tulisi käsitellä opettajankoulutuksessa enemmän. (HS 27.11.2016.) Pekka Räihä toteaa, että opettajien jaksamista parantaakseen sekä koulumaailman rakenteita että opettajankoulutusta tulisi kehittää. Koulutuksessa ihmissuhdetaitojen tulisi olla suuremmassa osassa: *”Sen sijaan, että luetaan (ulkoa) teorioita ja kokeillaan niiden toimivuutta harjoittelukoulussa, voisi oppia ymmärtämään itseä, toisia ja ryhmien sisäisiä jännitteitä omassa koulutuksessaan.”* (HS 29.11.2016.) Niin – koulun arki ei ole vain pedagogiikkaa ja oppimismenetelmiä, vaan myös paljon kaikkea muuta. Opettajalle koulu on muun muassa työyhteisö, joka parhaassa tapauksessa tukee arjessa jaksamista ja työn mielekkyyttä. Toisessa ääripäässä yhteisö on yhteisö vain muodollisesti, ja raskaan työn kanssa pärjätään yksin.

Kouluyhteisön kehittäminen nimenomaan työyhteisön näkökulmasta on saanutkin viime vuosina kipeästi kaipaamaansa huomiota: esimerkiksi Tampereen yliopiston toteuttama projekti *Yhteisöllinen koulu, pedagoginen kehittäminen ja työhyvinvointi* pyrki täydennyskoulutuksen keinoin parantamaan koulujen toimintakulttuuria ja yhteisöön kiinnittymistä (Rajakaltio 2014). Helena Rajakaltion (2005, 139) mukaan keskeinen este koulujen toimintakulttuurin kehittämisessä yhteisölliseen suuntaan on perinteinen yksintekemisen kulttuuri, jossa opettajan työyhteisö koostuu omasta luokkahuoneesta ja *”yhteiset asiat ja työyhteisö eivät kiinnosta”*. Toisaalta yhteistyötä ei voi pakottaa, vaan koulun toimijoilta tarvitaan aitoa halua osallistua yhdessä kehittämiseen (Rajakaltio 2005, 148). Tarve yhteisölliselle opettajuudelle ja vertaistuelle tunnistetaan myös Opetus- ja kulttuuriminis-

teriön (2016) laatimissa suuntaviivoissa opettajankoulutuksen kehittämiseksi. Työyhteisön hyvinvointia ei voi sivuuttaa: kun opettajat voivat hyvin, myös oppilaat voivat hyvin, väittää Sue Roffey (2012).

Tämän tutkielman pääasiallinen tarkoitus on avata näkökulmia kouluyhteisön ja sen toiminnan empiiriseen tarkasteluun. Kontekstina ovat eräässä pääkaupunkiseudun koulussa vuonna 2014 tehdyt henkilökunnan haastattelut, joihin sovelletaan laadullista sisällönanalyysia. Teoreettisena lähtökohtana on sosiaalisen pääoman teoria, jonka on esitetty olevan yhteydessä yhtäältä oppilaiden opintomenestykseen (Leana & Pil 2006; Putnam 2000), toisaalta kouluyhteisön ja opettajien hyvinvointiin (Roffey 2012). Tutustuessani sosiaaliseen pääomaan teoria osoittautui historiallisesti moninaiseksi ja jossain määrin jopa hajanaiseksi. Kriittistä keskustelua vaikutti löytyvän paljon (esim. Ilmonen 2000; Kajanoja 2009; Portes 1998), samoin määritelmiä ja erilaisia tulkintoja (esim. Adler & Kwon 2002; Glanville & Bienenstock 2009). Teorian haltuun ottamisesta muodostui siten tutkielman toinen tavoite. Tutkielma ottaa osaa sosiaalisen pääoman nykykeskusteluun monella tavalla. Yhtäältä sillä on paikka teoreettisessa ja empiriaa kehittävässä keskustelussa. Toisaalta näen kouluyhteisön toimijoiden kokemusten tarkastelussa yhtymäkohtia myös sosiaalisen pääoman ammatilliseen soveltamiseen, vaikka varsinaisesta käytännön sovelluksesta ei tutkielmassa ole kyse. (Vrt. Korkiamäki 2016.)

Koulua ja sosiaalista pääomaa voidaan tutkia monella tavalla riippuen siitä, korostetaanko yhteisön tarjoamaa osallisuutta ja jäsenyyttä vai esimerkiksi yhteiskunnallisten asemien saavuttamista (vrt. Glanville & Bienenstock, 2009). Lyhyesti sanottuna sosiaalisella pääomalla viitataan resursseihin, jotka syntyvät sosiaalisista suhteista. Tyypillisesti sosiaalisiksi pääomaksi luetellaan verkosto, luottamus ja normit (esim. Ruuskanen 2002, 5). Keskeistä on, että sosiaalinen rakenne tarjoaa yksilölle mahdollisuuden johonkin sellaiseen toimintaan, johon tämä yksin ei pystyisi (Coleman 1988). Toisin sanoen korkean sosiaalisen pääoman yhteisössä saadaan käyttöön enemmän potentiaalia ja mahdollisuuksia kuin muodollisessa joukossa, jossa yksinäisyys korostuu ja vastavuoroisuutta ei ole. Tässä tutkielmassa olen kiinnostunut siitä, miten tämän koulun sosiaalista elämää kuvataan. Lähestyn tätä kouluyhteisöä kysymyksellä, miten juuri tämä yhteisö toimii, mikä siinä kertoo sosiaalisen pääoman olemassaolosta ja mitkä tekijät sen puuttumisesta. Minkälaiset tekijät sosiaalista pääomaa saattavat tukea, minkälaiset sitä voivat hajottaa?

2 Sosiaalinen pääoma

Tämän tutkielman teoreettinen viitekehys on sosiaalisen pääoman teoria. Yksinkertaisuudessaan sosiaalinen pääoma tarkoittaa potentiaalisia resursseja, jotka koituvat yksilölle tätä ympäröivistä sosiaalisista rakenteista. Teoria kuvaa ihmisen sosiaaliset verkostot pääomana, aivan kuten fyysisen ja inhimillisen pääoman. Sosiaalinen pääoma rakentuu verkostoista, normeista, toimijoiden välisistä vastavuoroisista odotuksista, velvoitteista ja luottamuksesta, joita ihmiset voivat valjastaa käyttöönsä. (Esim. Coleman 1988, 1990, 302–304; Putnam 1993, 2000.) Verkosto on joukko yksilöiden välisiä eri vahvuisia sidoksia, joista muodostuu erilaisia yhteisöjä (esim. Granovetter 1973; Hyypä 2002, 24–28). Normeilla tarkoitetaan käyttäytymissääntöjä, jotka pitävät yhteisöjä koossa (esim. Aro & Jokivuori 2010, 21–22). Luottamus sosiaalisissa suhteissa on jotain, joka on tarpeen silloin, kun toisten ihmisten aikeista ei voi olla täysin varma (esim. Kouvo 2014; Uslaner 2002). Sosiaalisen pääoman teoriassa erityisen aseman saa yleistynyt luottamus, jonkinlainen varmuus siitä, että toisetkin ihmiset noudattavat yhteisiä normeja (esim. Kouvo 2014, 12–14). Näitä käsitteitä ja sosiaalisen pääoman perusajatusta avaan tarkemmin luvussa 2.1.

Riippuen kirjoittajasta sosiaalisen pääoman teoria saa eri painotuksia: James Colemanin (1988, 1990) kirjoituksissa tärkein ominaispiirre on verkoston suhteiden tiiviys, jota hän kuvaa sulkeuman käsitteellä. Luottamuksen kehittymistä Coleman tarkastelee odotusten ja velvoitteiden vakiintumisena. Robert Putnam (2000) puolestaan korostaa yleistyneen vastavuoroisuuden tai luottamuksen merkitystä etenkin yhteiskunnan näkökulmasta. Pierre Bourdieu (1986) käsittelee sosiaalista pääomaa osana muiden pääomien jakautumista yhteiskunnassa. Teorian eri suuntauksia ja näistä syntyviä rajoituksia käsittelemme luvussa 2.2.

2.1 Sosiaalisen pääoman perusajatus

Mikä on sosiaalisen pääoman suhde inhimilliseen ja taloudelliseen pääomaan, ja mitä hyötyä siitä on? Klassisessa taloustieteessä pääoma on aineellinen tuotantoväline, joka on jollain lailla hyödynnettävissä taloudellisen voiton tuottamiseen (esim. Woolcock 1998, 154). Inhimillinen pääoma puolestaan koostuu kansalaisten osaamisesta, jonka avulla on

mahdollista tuottaa taloudellista kasvua. Theodore Schultz (1961) esitti, että kansalaisten koulutus tulisi nähdä sijoituksena ihmisiin ja siten yhtenä pääoman muotona, jolla yhteiskunnalle voidaan tuottaa lisäarvoa. Sekä fyysinen että inhimillinen pääoma ovat siis jotakin tuottavaa, joilla on omistajalleen jokin potentiaalisesti realisoitava hyöty. Samoin sosiaalinen pääoma on jokin hyödyksi käytettävä resurssi. Hyöty voi olla esimerkiksi mahdollisuus sellaiseen toimintaan, johon yksilö ei pystyisi ilman sosiaalisia suhteitaan. Putnam (2000, 19) vertaa fyysisiä työkaluja, korkeakoulututkintoja ja sosiaalisia kontakteja, ja toteaa näiden kaikkien lisäävän yksilön ja yhteisöjen tuottavuutta. Ilman sosiaalisia kontakteja esimerkiksi sopiva työpaikka voi jäädä saamatta. Colemanille (1988) sosiaalinen pääoma on kokoelma sosiaalisia rakenteita, joiden yhteinen piirre on, että ne mahdollistavat toimintaa. Tässä mielessä sosiaalinen pääoma on tuottavaa kuten muutkin pääoman muodot. Sosiaalinen pääoma on yksi resurssi, joka on (rationaalisten) toimijoiden saatavilla. Mutta toisin kuin inhimillinen tai fyysinen pääoma, sosiaalinen pääoma ei Colemanin mukaan sijaitse fyysisissä työkaluissa tai itse ihmisissä, vaan sosiaalisissa suhteissa ja rakenteissa toimijoiden välillä. (Coleman 1988, S95–S98.)

Kuten fyysinen ja inhimillinen pääoma, myös sosiaalinen pääoma ilmenee eri tavoin. Keskeisiä luokittelutapoja ovat muodollinen ja epämuodollinen, yleishyödyllinen tai jotakin pienempää ryhmää hyödyttävä, sekä eksklusiivinen (*bonding*) ja inklusiivinen (*bridging*). (Putnam 2000, 22.) Viimeksi mainituista käytetään usein termejä sitova ja silloittava sosiaalinen pääoma. Sitovalla sosiaalisella pääomalla viitataan sisäänpäin katsovaan, yhteisön keskinäisiä siteitä vahvistavaan pääomaan. Siten se on eksklusiivista, äärimmillään ulossulkevaa, ja siitä on pääasiassa hyötyä sisäryhmään kuuluville. Silloittava pääoma tarkoittaa kontakteja yhteisöjen välillä. Se on inklusiivista, sillä se laajentaa verkostoa sen välittömien yhteyksien ulkopuolelle. Eritellessään näitä kahta Putnam (2000, 22) viittaa Mark Granovetteriin (1973), joka esittää sosiaalisten siteiden olevan joko vahvoja tai heikkoja, tarkoittaen sosiaalisten suhteiden erilaista luonnetta. Simon Szreter ja Michael Woolcock (2004) haluavat nostaa sitovan ja silloittavan rinnalle vielä linkittävän (*linking*) sosiaalisen pääoman.¹ Heidän mukaansa kyse on linkittävästä sosi-

¹ Pitäydyn kuitenkin käyttämästä *linkittävän* sosiaalisen pääoman käsitettä. Szreter ja Woolcock erottavat linkittävän sosiaalisen pääoman silloittavasta vain sillä perusteella, että toimijoiden välillä vallitsee hierarkkinen tai institutionaalinen suhde (2004, 655). Tarkoitukseltaan se on kuitenkin samankaltaista kuin silloittava sosiaalinen pääoma. Heidän tarkoituksenaan on täsmentää suhteen laatua, eli ”linkittävä” on pikemmin verkoston kuin sen sosiaalisen pääoman määre.

aalisesta pääomasta, kun toimijoiden välillä on näkyvä, muodollinen tai vakiintunut valtasuhde, johon kuuluu luottamusta ja kunnioituksen normeja. Tällainen suhde voi olla esimerkiksi asiakkaan suhde pankkiin. (Szreter & Woolcock 2004, 655.)

Mihin näitä resursseja sitten käytetään? Putnam (2000) esittää sosiaalisen pääoman tuottavan niin yksityistä kuin julkista hyötyä. Yksilön elämässä sosiaalinen pääoma voi helpottaa esimerkiksi työnhakua: ei riitä, että työnhakijalla on sopiva muodollinen kvalifikaatio (inhimillistä pääomaa), vaan työnhakijan on myös tunnettava oikeat ihmiset. Sosiaalisista suhteista on toki enemmän kuin ammatillista hyötyä: kumppanuus ja tuen tai lohdun saaminen ovat ihmiselämästä selviämisen kannalta erityisen merkityksellisiä. (Putnam 2000, 20.) Sosiaalisen pääoman merkitystä yksilön elämän kannalta voidaan pitää kokonaisvaltaisena. Sosiaalisesta pääomasta ilmeisesti ensimmäisenä kirjoittanut Lyda J. Hanifan (1916, 130) toteaa: ”*Yksin jäävä ihminen on sosiaalisesti avuton.*” Lause on miltei tautologia: yksin jäävä ihminen ei määritelmältään voi olla sosiaalinen. Julkisena hyödykkeenä sosiaalinen pääoma palvelee muitakin kuin niitä yksilöitä, jotka ovat aktiivisesti mukana yhteisön toiminnassa. Putnam (2000) käyttää esimerkkinä naapurustoa, jossa yhteisö on tiivis ja tämän ansiosta rikollisuutta on vähemmän. Joidenkin yksilöiden aktiivisuudesta koituva etu (vähäinen rikollisuus) hyödyttää kaikkia alueen asukkaita, myös niitä, jotka eivät itse aktiivisesti edistä asiaa. Sosiaalinen pääoma ylläpitää Putnamin mukaan myös yhteisön toiminnan sääntöjä, eli normeja. Yhteisön sisältämät suhteet sisältävät odotuksia vastavuoroisuudesta, ja yleisesti vastavuoroinen yhteisö toimii tehokkaammin kuin epäluottavainen yhteisö. (Putnam 2000, 20–21.)

Sosiaalisesta pääomasta puhuttaessa korostetaan usein sen positiivisia puolia. Se tulisi kuitenkin ymmärtää neutraalimmin. Kuten taloudellinen tai inhimillinen pääoma, sosiaalinen pääoma ei ole itsessään positiivista tai negatiivista, vaikka näillä kaikilla usein myönteisiä vaikutuksia onkin. Sosiaalinen pääoma on rakenteesta nouseva resurssi, joka tuottaa asioita jotka ovat usein hyviä, mutta eivät välttämättä. Alejandro Portes (1998) luettelee neljä keskeisintä negatiivista vaikutusta. Ensimmäinen ja ehkä ilmeisin on, että sosiaalinen pääoma joka yhdistää yhtä joukkoa, sulkee väistämättä myös joitakuita ryhmän ulkopuolelle. Toiseksi sosiaalisen piirin sisällä saatetaan yhteisen hyvän nimissä vaatia yksilöltä liikaa, eli yhden jäsenen oletetaan jakavan omat resurssinsa muiden kanssa. Kolmanneksi yhteisön noudattamat normit voivat liiaksi tiukentuessaan rajoittaa yksilön vapautta. Neljäntenä Portes listaa normit, jotka vaikeuttavat yhteiskunnallista

nousua: marginaaliryhmästä pois pyrkiminen saatetaan tulkita ryhmän normien vastustamiseksi ja siten yksilön on valittava ryhmään kuulumisen ja oman yhteiskunnallisen asemansa parantamisen väliltä. (Portes 1998, 15–17.) Myös Putnam (2000, 22) korostaa sosiaalisen pääoman olevan joskus jopa antisosiaalista ja ryhmään kuulumattomille epäsuotuisaa. Sosiaalisen pääoman avulla pysyvät koossa niin ompeluseurat kuin rikollisjärjestötkin, mutta yhteiskunnallisesta näkökulmasta rikollisjärjestön aiheuttamat vaikutukset ovat todennäköisesti negatiivisempia kuin ompeluseurojen.

Seuraavaksi määrittelen tarkemmin niitä käsitteitä, joiden avulla sosiaalinen pääoma yleensä ilmaistaan. Sosiaalinen pääoma määritellään useimmiten verkoston, normin ja luottamuksen käsittein. Coleman (1988) nostaa tärkeimmiksi sosiaalisen pääoman rakenteiksi informaatiokanavat, normit ja niiden sanktiot, odotukset ja velvoitteet sekä luottamuksen. Sulkeuma on puolestaan verkoston rakenne, joka parhaiten edesauttaa sosiaalisen pääoman muodostumista. Käsittelen ensin ihmisten muodostamia yhteisöjä, joihin Colemanin informaatiokanavatkin kuuluvat. Tämän jälkeen avaan normeja, odotuksia ja velvoitteita. Lopuksi pohdin luottamuksen käsitettä. Tarkoitukseni on hahmotella näiden sosiaalisen pääoman eri osatekijöiden suhdetta.

2.1.1 Yksilö ja yhteisö

Sosiaalisen pääoman rinnalla kulkee yhteisön ja yhteisöllisyyden käsite, toisinaan jopa toistensa synonyymeina (esim. Hyypä 2002, 48). On kuitenkin järkevää erottaa yhteisöllisyys ja sosiaalinen pääoma toisistaan, sillä pelkkä yhteisö ei kuvaa niitä resursseja, jotka tekevät sosiaalisesta pääomasta juuri pääomaa. Yhteisö on sosiaalisen pääoman edellytys, mutta ei välttämättä päinvastoin. On myös käsitteellisesti pulmallista, jos yhteisö tai verkosto on samalla sekä sosiaalisen pääoman yksi osa että sen synonyymi.

Sosiologiassa yhteisön katsotaan olevan yksilöiden välille jaettujen normien ja arvojen myötä rakentuva muodostelma (Aro & Jokivuori 2010, 110). Urpo Harvan (1954, 14) yhteisön määritelmän ytimenä on joukko yksilöitä, joiden välillä on jonkinlainen ei-satumanvarainen suhde. Lyhyesti sanottuna Markku Hyypä (2002, 28) lainaten: ”[y]hteisö muodostuu sosiaalisesta verkostosta, jonka silmukat ovat joko tiukkoja tai löysiä”. Silmukoiden tiukkuudella tai löyhyydellä Hyypä viitaa Mark Granovetteriin

(1973), joka esittää ihmisten välisten suhteiden olevan eri vahvuisia. Yksittäisen suhteen vahvuutta määrittävät ajan, tunteikkuuden, läheisyyden sekä vastavuoroisuuden määrä (Granovetter 1973, 1361). Yhteisö koostuu siis useista yksittäisistä vuorovaikutussuhteista, joista toiset ovat kestävämpiä, tiiviimpiä tai henkilökohtaisempia kuin toiset.

Hyypä (2002) pitää yhteisöä tärkeimpänä määrittävänä tekijänä inhimillisiä vuorovaikutussuhteita verrattuna maantieteellisiin tai alueellisiin rajoihin. Tunne yhteishengestä on puolestaan yhteisön oleellisin ominaisuus, ja se syntyy koetuista yhteisistä aikomuksista (Hyypä 2002, 25–27). David McMillan ja David Chavis (1986) ehdottavat yhteisön määritelmäksi neljää elementtiä, joista ensimmäinen on jäsenyys (*membership*). Jäsenyys kuvaa yhteenkuuluvuuden tunnetta tai koettua samankaltaisuutta. Ryhmällä tai yhteisöllä on tietyt kriteerit, joiden perusteella toiset määritellään yhteisöön kuuluvaksi ja toiset sen ulkopuolelle. Toinen elementti on kahdensuuntainen vaikuttaminen (*influence*): yksilöllä on oltava kokemus siitä, että tällä on vaikutusta ryhmässä. Toisaalta ryhmä vaikuttaa myös yksilöön erilaisilla käyttäytymissäännöillä. Vaikuttaminen on siis tasapainoilua ryhmän haastamisen ja siihen mukautumisen välillä. Kolmas tekijä on integraatio ja tarpeiden täyttäminen (*integration and fulfilment of needs*), eräänlainen yhteisön tarjoama vahvistus. Yhteisöelämän on oltava jollainlailla palkitsevaa jäsenilleen. Viimeinen yhteisöä määrittävä tekijä on yhteinen tunnekokemus (*shared emotional connection*), eli yhteisöön kuuluvat yksilöt kokevat jakavansa yhteisen historian ja samankaltaisia kokemuksia. (McMillan & Chavis 1986, 8–13.)

Yhteisö voi olla alueellinen yhteisö, esimerkiksi naapurusto. Aina maantieteellinen läheisyys ei luo yhteisöä, jos toimijoiden, kuten naapureiden välillä ei ole vuorovaikutusta. Maantieteellinen yhteys ei ole myöskään yhteisön edellytys: yhteisö voi syntyä myös yhteisestä kiinnostuksen kohteesta, kuten harrastuksesta, ammatista tai uskonnosta. Yhteisö voidaan määritellä myös psykologisena yhteisönä, joka perustuu tunnekokemukseen yhteisyydestä, yhteisistä arvoista ja yhteisön jäsenten keskinäisistä riippuvuussuhteista. Kouluyhteisö on kenties erityistapaus, sillä se tarjoaa mahdollisuuden yhteisölle jossa yhdistyvät sekä alueellinen, kiinnostukseen perustuva että tunneyhteisö. (Roffey 2013, 40.) Näiden toteutuminen ei ole tietenkään koulun olemassaolon edellytys, mutta yhteisö lähikoulussa, jossa on kokemus yhteisestä kiinnostuksesta ja yhteisön jäsenet kokevat myös emotionaalisesti kiinnittyvänsä yhteisöön, voi olla tiiviimpi, kuin sellainen jonka jäsenet ovat lähinnä pakosta samassa tilassa, ja joilla ei koulun lisäksi ole paljonkaan yhteistä.

On myös tärkeää huomata, että jokainen verkoston jäsen havaitsee ja tulkitsee yhteisön omista lähtökohdistaan. Usein sosiaalista pääomaa tutkittaessa verkostosuhteet oletetaan objektiivisiksi, todellisiksi siteiksi. Näin ei kuitenkaan aina ole: verkoston jäsenet saattavat hahmottaa heitä ympäröivät suhteet eri tavoin. Sosiaalisen pääoman olemassaolo edellyttää siis pikemmin toimijan *kokemusta* vuorovaikutussuhteesta kuin objektiivisesti havaittavaa linkkiä. (Kilduff & Krackhardt 1994, Kwonin & Adlerin 2014 mukaan.) Yhdelle tärkeä kontakti voi toiselle olla yksi muiden joukossa.

Jotta yhteisö pysyy koossa, tarvitaan yhteisiä sääntöjä. Jari Aro ja Pertti Jokivuori (2010) näkevät normien katoamisessa yhteyden yhteisön kiinteyden tai laajasti ajateltuna koko yhteiskunnan integraation heikkenemiseen. Jos yhteisiä sääntöjä tai normeja ei ole, ei ole myöskään käsityksiä yhteisen toiminnan rajoista (Aro & Jokivuori 2010, 111). McMillanin ja Chavisin (1986) määritelmässä yhteisön käyttäytymissäännöt tuodaan esiin jäsenyytenä: yhteisö määrittelee itsensä ja erottautuu muista muun muassa erilaisten käyttäytymissääntöjen avulla. Yhteisön jäsenyyteen kuuluu mukautuminen yhteisiin sääntöihin. (McMillan & Chavis 1986, 8.) Yhteisön määritelmä ja sosiaalinen toiminta palautuukin siten usein normeihin (ks. Harva 1954, 85; Coleman 1990, 242–243; Aro & Jokivuori 2010, 18–23). Seuraavaksi avaan normin ja vastavuoroisten odotusten käsitteitä suhteessa muihin sosiaalisen pääoman käsitteisiin.

2.1.2 Normit, odotukset, velvoitteet ja sulkeuma

Normit säätelevät ihmisten käyttäytymistä: ne ohjaavat suosimaan yhtä toimintatapaa toisen kustannuksella (esim. Coleman 1990, 311; Suoninen ym. 2011, 188–189). Normit määrittelevät mikä on määrätyn ihmisjoukon (ts. verkoston tai yhteisön) mielestä sopivaa tai sopimatonta käytöstä. Normiin sopimattomalla tavalla toimiminen johtaa usein jonkinlaiseen negatiiviseen seuraamukseen, kun taas sen noudattamisesta palkitaan. (Coleman 1988, S104-105.) Palkinto tai rangaistus voi olla implisiittinen kuten normikin: vasta luonnollisina pidetyistä toimintatavoista poikkeaminen tekee ne näkyväksi (Aro & Jokivuori 2010, 21). Palkinnon tai rangaistuksen voi ajatella olevan oman aseman säilyttämi-

nen tai menettäminen yhteisössä. Jos yksi yhteisön jäsenyyttä määrittelevä tekijä on tiettyjen käyttäytymissääntöjen noudattaminen (vrt. luku 2.1.1), niistä poikkeaminen voi johtaa äärimmillään ryhmästä ulossulkemiseen.

Normeihin liittyy läheisesti myös roolin käsite. Kaikkia yhteisön jäseniä eivät välttämättä koske samat säännöt: täysin tasa-arvoisessa yhteisössä kaikkien odotetaan toimivan yhdenmukaisesti. Todellisuus on kuitenkin monimutkaisempi: yhteisössä voi olla erilaisia rooleja, ja eri rooliasemissa toimivilta ihmisiltä odotetaan erilaista käyttäytymistä. (Suoninen ym. 2011, 189.) Tämä näkyy koulun toiminnassa esimerkiksi siten, että useimmiten kouluyhteisössä lapsilla ja aikuisilla on toisistaan poikkeavat roolit, kuten myös rehtoreilla ja opettajilla.

Ihmisten toimintaa ohjaava, usein tiedostamaton normi on Colemanin (1988, S104) mukaan sosiaalista pääomaa. Erityisen tärkeitä sosiaalisen pääoman kannalta ovat normit, jotka saavat ihmiset asettamaan yhteisön edun oman etunsa edelle. Normi syntyy helpoimmin sellaisessa sosiaalisessa rakenteessa, joka on aukoton: kun kaikki toimijat tuntevat toisensa, on normien noudattamista helpompi valvoa. Aukotonta rakennetta Coleman kutsuu sulkeumaksi. Tällöin kaikkien rakenteen toimijoiden välillä on linkki, ja esimerkiksi mahdollisuus vapaamatkustamiseen on vähäisempi. (Coleman 1990, 269–277.) Sulkeuman käsitettä voi pohtia myös sitovan ja silloittavan verkoston näkökulmasta. Silloittava verkosto yhdistää yksittäisiä toimijoita näiden välittömän yhteisön ulkopuolelta. Sitova verkosto puolestaan yhdistää toimijoita tiiviiden siteiden avulla. Sulkeuma syntyy todennäköisemmin sitovassa verkostossa, jossa toimijoiden muodostama verkosto on tiivis ja nämä todennäköisesti tuntevat toinen toisensa. Silloittava verkosto sen sijaan ulottuu näiden tiiviiden linkkien ulkopuolelle yksittäisinä yhteyksinä, ja sulkeumaa ei välttämättä synny. Jos sulkeuma edistää normien ylläpitoa, voisi ajatella, että sitovat verkostot ovat tällöin normatiivisempia kuin silloittavat verkostot. Silloittava verkosto muistuttaa enemmän Colemanin (1990, 310) mainitsemia informaatiokanavia, joiden avulla yksi saa käyttöönsä toisten toimijoiden tietoa ja osaamista, mutta jotka eivät perustu vastavuoroisiin odotuksiin. Silloittavia verkostoja ei siis välttämättä sido samankaltainen normisto kuin nimensä mukaisesti sitovia verkostoja.

Sulkeuma vaikuttaa myös odotusten ja velvoitteiden vakiintumiseen. Colemanin (1990, 306–309) mukaan luottamus syntyy näin. Kun yksi tekee toisen hyväksi jotakin olettaen,

että tulevaisuudessa hyvä teko palkitaan, toimijoiden välille syntyy odotus-velvoitesuhde eli niin sanottu velkakirja. Toimijoihin kohdistuvat odotukset ja velvoitteet vaikuttavat heidän toimintaansa, mutta ne ovat spesifejä ja usein tiedostettuja, toisin kuin normit. Sulkeuma muodostuu, kun kullakin verkoston jäsenellä on yhtä paljon annettuja ja vastaanotettuja velkakirjoja. Coleman spekuloi, että sulkeuma edesauttaa ensinnäkin normien syntymistä, mutta toisekseen velkakirjojen vakiintuessa se saa aikaan myös luottamusta. Kun velkakirjoja on tasapuolisesti ja niihin on vastattu riittävästi, ei niitä enää lasketa. Toimijat alkavat luottaa siihen, että hyvä teko todennäköisesti palkitaan. (Coleman 1990, 306.) Laajennan lopuksi vielä luottamuksen käsitettä ja pohdin sen suhdetta sosiaaliseen pääomaan.

2.1.3 Luottamus

Usein sosiaalisesta pääomasta puhuttaessa luottamus nostetaan tärkeimmäksi rakenteeksi (Ilmonen 2000, 9; Ilmonen 2004, 121). Myös Putnam (1993, 170) korostaa juuri luottamuksen merkitystä sosiaalisessa pääomassa. Pitäisikö puhua vain luottamuksesta, ja mistä silloin oikeastaan puhutaan? Määrittelen ensin luottamuksen käsitettä yleisemmin. Toiseksi hahmottelen sen osaa sosiaalisen pääoman teoriassa.

Yleisellä tasolla luottamuksen voi ajatella olevan jotakin joka on tarpeen silloin, kun emme voi olla varmoja kanssaihmissen hyvántahtoisuudesta. Siihen liittyy luottajan oma haavoittuvaisuus ja epävarmuus muiden toiminnasta. (Tschannen-Moran & Hoy 1998, 337.) Luottamus saa eri merkityksiä riippuen siitä, minkä tason ilmiöstä puhutaan, ja kenen välisestä luottamuksesta on kyse. Erik Uslaner (2002, 21) erottaa toisistaan ensinnäkin moraaliin perustuvan ja strategisen luottamuksen. Niiden keskeinen ero on se, että moraaliin perustuva luottamus on pikemmin ihmisen luonteenpiirre, luottamusta ilman kontekstia tai välttämättä edes muita ihmisiä. Strateginen luottamus puolestaan on tilannekohtaista harkintaa siitä, voiko toisen ihmisen odottaa vastaavan tälle asetettuihin odotuksiin. Tästä Uslaner johtaa edelleen partikulaarisen ja yleisen luottamuksen: partikulaari luottamus on luottamusta ihmisiin, jotka jo tunnemme, kun taas yleinen luottamus kohdistuu vieraisiin ihmisiin. Partikulaari luottamus rakentuu strategisen luottamuksen kautta, ja on siten luottamusta tunnettuihin tai tietynlaisiin ihmisiin, usein niihin jotka

koemme itsemme kaltaisiksi. Yleistynyt luottamus syntyy moraaliin perustuvan luottamuksen kautta eikä riipu siitä, saako hyvä tekomme vastakaikua. Se ei ole kuitenkaan loputtomiin immuuni huonoille kokemuksille. (Uslaner 2002, 27–28.)

Toinen tapa määritellä luottamusta on erottaa toisistaan luottamus ihmisiin ja instituutioihin, jotka puolestaan voivat olla joko muodollisia organisaatioita tai abstraktimpia normijärjestelmiä. Ihmisistä puhuttaessa käytetään usein sanaa luottamus (*trust*), kun taas instituutioiden kohdalla puhutaan usein luottavaisuudesta (*confidence*). (Kouvo 2014, 17.) Anthony Bryk ja Barbara Schneider (2003) erottavat vielä varsinaiset instituutiot ja instituutioissa toimivat ihmiset ja puhuvat rooleihin kohdistuvasta luottamuksesta. He käyttävät jälkimmäisestä termiä *relational trust*, ja tarkoittavat sillä luottamusta rooleihin ja suhteisiin, joita esimerkiksi koulun kaltaisessa instituutiossa esiintyy. Tämä on varmuutta siitä, että tietyissä rooleissa, kuten rehtorina, toimivat ihmiset toimivat rooli-odotusten mukaan. (Bryk & Schneider 2003, 41.) Niklas Luhmann (2000) näkee luottamuksen ja luottavaisuuden eron siinä, miten selitämme tai perustelemme tekemme. Jos toimimme jollakin tavalla pitäen sitä itsestään selvänä, on kyse luottavaisuudesta. Jos taas tietoisesti valitsemme useammasta vaihtoehdosta jonkin toiminnan silläkin uhalla, että saatamme pettyä, on kyse luottamuksesta. (Luhmann 2000, 97.) Luottamus on harkittua, tietoista; luottavaisuus on vakiintunutta ja kyseenalaistamatonta.

Uslaner (2002, 26) rinnastaa partikulaarin ja yleistyneen luottamuksen Putnamin sitovaan ja silloittavaan sosiaaliseen pääomaan. Jos ihminen luottaa vain välittömään lähiympäristöönsä, luottamus on partikulaaria, ja sosiaalinen pääoma Uslanerin mukaan sitovaa. Jos taas luottamus ulottuu omaa elinpiiriä ulommas, on kyse yleisestä luottamuksesta, tai silloittavasta pääomasta. Luottamuksen luonne kertoo siis yhteisön inklusiivisuudesta. (Uslaner 2002, 26–27.) Millaisesta luottamuksesta sosiaalisessa pääomassa on kyse? Onko kyse vain yhdenlaisesta luottamuksesta vai kuitenkin monenlaisesta luottamisen tavasta? Coleman ja Putnam käyttävät pitkälti sanaa *trust*, luottamus, mutta luottamuskirjallisuuden perusteella voisi kuvitella, että eri sosiaalisen pääoman muodoissa on kyse eri luottamuksen merkityksistä. Normeista kumpuava luottamus olisi kenties *luottavaisuutta*, sillä normijärjestelmä on makrotason abstrakti instituutio (vrt. Coleman 1990, 241–244). Yksilöiden väliset odotukset ja velvoitteet lienevät jonkinlaista strategista tai partikulaaria luottamusta, sillä Coleman (1990, 306) kuvaa niitä tietynlaisina velkakirjoina ja luot-

tamuksena siihen, että kun A tekee palveluksen B:lle, tulevaisuudessa A voi odottaa saavansa B:ltä myös vastapalveluksen. Tällainen vuorovaikutus voi toki muuntua yleiseksi luottamukseksi, kun velkakirjoja ei enää lasketa. Tässä yhteydessä Putnam (2000, 20–21) puhuukin yleistyneestä vastavuoroisuudesta: se taas on normi, eli käyttäytymisjärjestelmä, jonka varassa ihmiset voivat olla *luottavaisia* että hyvä teko maksaa itsensä takaisin. Putnam (1993, 169) kirjoittaa: ”[t]he more two people display trust towards one another, the greater their mutual confidence”. Tämä tarkoittaa, mitä enemmän ihmiset aktiivisesti päättävät luottaa toisiinsa, sitä suuremmaksi myös institutionaalisempi ja vakiintuneempi luottavaisuus heidän välillään kasvaa.

Tältä pohjalta voisi ajatella, että luottamus laajassa mielessä on sosiaalisen pääoman ytimessä, mutta se ilmenee eri osatekijöissä eri tavoin. Joiltain osin se edeltää sosiaalista pääomaa, toisaalta luottamus sekä sosiaalinen pääoma kuvataan itseään ruokkiviksi mekanismeiksi (esim. Ilmonen 2004, 101). Miten luottamus, normit, odotukset ja velvoitteet liittyvät toisiinsa? Colemanin teoriassa sosiaalisen pääoman rakenteita tehokkaimmin luo verkosto, jossa on sulkeuma. Coleman (1988, S107–S108) näkee sulkeuman synnyttävän jonkinlaista luottamusta siten, että tällaiseen verkostoon kuuluvat ihmiset tietävät, että normien rikkomisella on seuraamuksia, sillä verkosto on yhtenäinen. Hän käyttää termiä *trustworthiness*, *luottamuksenarvoisuus*, joka voisi edellä esitetyn valossa olla partikulaaria luottamusta. Päätös siitä onko joku luottamuksen arvoinen edellyttää tietoista harkintaa, siten se on strategista tai partikulaaria. (Esim. Kouvo 2014, 18–21.) Riittävän kiinteä verkosto, sellainen jossa on sulkeuma, ikään kuin varmistaa, että velkakirjat, annetut lupaukset tai odotukset toiminnasta lunastetaan. Sulkeuma varmistaa, että normeja noudatetaan (Coleman, 1990, 306–315). Kun näin tapahtuu riittävän usein, partikulaari luottamus voi otollisissa olosuhteissa hiljalleen yleistyä luottavaisuudeksi.

Luottamus käsitteenä ei jää monitahoisuudessaan paljon sosiaalisesta pääomasta jälkeen. Luottamusta voisi ajatella kenties jonkinlaisena jatkumona, jonka toisessa päässä on täydellisen harkinnanvarainen valinta siitä voiko jonkin varaan laskea – eräänlainen riskinotto tiedostaen ettei odotuksiin ei välttämättä vastata. Toisessa päässä taas on täydellisen kyseenalaistamaton luottavaisuus kanssaihmissen toimintatapoihin ja instituutioihin, joka on niin itsestään selvää, ettei mahdollisuus odotusten pettämiseen käy edes luottajan mielessä. Myös sulkeuman voi ajatella jatkumona, jonka toisessa päässä on täydellisen aukoton verkosto, ja toisessa pelkkiä yksittäisiä (silloittavia) suhteita. Sosiaalisen pääoman

käsitteellinen moninaisuus kumpuaa osittain teorian historiasta, jota seuraavaksi lyhyesti avaam. Historian ja kritiikin pohjalta täsmennän, miten tässä tutkielmassa teoriaa sovelletaan.

2.2 Rajauksia sosiaalisen pääoman teoriaan

Sosiaalisen pääoman nykykeskustelun voi hahmottaa nelitahoiseksi. Ensimmäinen keskustelu koskee sosiaalisen pääoman alkuperää ja vaikutuksia, jolloin voidaan tarkastella esimerkiksi sosiaalisen pääoman yhteiskunnallisia vaikutuksia (valtio-opillinen suunta) tai sen ilmenemistä rajatummissa yhteisöissä (sosiologinen suunta). Toinen keskustelu keskittyy sosiaalisen pääoman kritiikkiin. Kolmas keskustelu koskee teorian täsmentämistä ja kehittämistä erityisesti empiirisen tutkimuksen näkökulmasta. Neljäs keskustelu koskee sosiaalisen pääoman soveltamista käytäntöön erilaisissa ammatillisissa konteksteissa. Tutkimussuunnat eivät ole tarkkarajaisia vaan pikemmin päällekkäisiä. (Korkiamäki 2016, 73, 77–78.) Sosiaalisesta pääomasta puhuttaessa on otettava jollain tavalla kantaa teorian lyhyeen ja monimuotoiseen historiaan ja sen saamaan kritiikkiin. Kiinnostus aiheeseen voimistui vasta 1980-luvulla, voidaan siis ajatella sosiaalisen pääoman tutkimuksen ja teoretisoinnin olevan vielä suhteellisen uutta.

Sosiaalisen pääoman käsitteellisestä historiasta on kuitenkin löydettävissä viittauksia niin sosiologian kuin taloustieteen klassikoihin. Woolcock (1998, 160–161) näkee sosiaalisen pääoman eri traditioiden juuret niin Marxin ja Engelsin, Simmelin, Durkheimin ja Parsonsinkin kuin Weberinkin teorioissa. James Farr (2004) mainitsee jo Deweyn pohtineen sosiaalista pääomaa kirjoituksissaan. Farr myös toteaa, että sosiaalisen pääoman käsitteellistä historiaa selvittäessä tulee muistaa, etteivät kaikki maininnat sosiaalisesta pääomasta liity samaan ilmiöön. Farr päätyykin siihen, että on vähintään kaksi toisistaan eroavaa juurta: sosiologinen ja taloustieteellinen. (Farr 2004.) Tässä tutkielmassa sosiaalinen pääoma ymmärretään sosiologisena, ei taloustieteellisenä teoriana. Toisin sanoen tutkielma koskee yhteisöä ja sen tuottamia hyötyjä, ei esimerkiksi taloudellisen pääoman jakautumista yhteisössä.

Monimuotoinen historia on kirvoittanut runsaasti kriittisiä puheenvuoroja, joita käsittelen seuraavaksi. Kriitikki on osaltaan edistänyt teorian jäsentämistä. Kuvaan ensin kriittistä keskustelua, jonka jälkeen käyn läpi joitakin kritiikin pohjalta syntyneitä jäsennyksiä. Näiden perusteella teen tutkielman viitekehykseen ja tutkimustehtävään neljä tarkentavaa rajausta.

2.2.1 Katsaus kritiikkiin

Erilaisten määritelmien kirjo on aiheuttanut vielä 2000-luvun puolelle kritiikkiä ja jopa epäilyksiä, pitäisikö epäsystemaattiseksi koettua teoriaa lainkaan käyttää. Epämääräisyys johtuu pitkälti siitä, että sosiaalisen pääoman teoriaa on kehitelty erilaisista teoreettisista lähtökohdista eikä aina toinen toistaan täydentäen. Epäsystemaattisuuden lisäksi on myös ihmetelty, miksi on puhuttava pääomasta, kun on olemassa jo yhteisöllisyyden käsite; toisinaan sosiaalista pääomaa taas pidetään synonyymisenä luottamukselle (Hyypä 2002, 48; Kajanoja 2009, 77; Ilmonen 2004, 138). Kokonaisuutta on pidetty hämmentävänä ja jopa empiirisenä mahdottomuutena, sillä sosiaalisen pääoman tuottama hyöty on samalla sen lähtökohta. On esitetty, että tutkimus tulisi rajata johonkin sosiaalisen pääoman muotoon, kuten normeihin, luottamukseen tai verkostoon (Ilmonen 2000, 170–177, 28). Käsittelen seuraavaksi näitä pulmia, ja pohdin niihin mahdollisia vastauksia.

Aivan ensiksi terminologia aiheuttaa päänvaivaa. Miksi juuri *pääoma*? Syytä voi etsiä yhteiskunta- ja taloustieteen yhteisestä historiasta. Yhteiskuntatieteellinen keskustelu on ollut paljolti taloustieteellistä keskustelua, joten on luonnollista, että yhteiskunnallisista ilmiöistä puhutaan taloustieteellisin termein. Sosiologian klassikot kuten Durkheim, Weber ja Marx saivat vaikutteita taloustieteellisestä keskustelusta. Moni näistä käsitteli kysymyksiä, jotka nykyään nähdään sosiaalisen pääoman kysymyksinä. (Woolcock 1998, 160.) Kaj Ilmonen (2000) kritisoi paitsi pääoman käsitettä, myös koko sosiaalisen pääoman teoriaa. Hänen mukaansa olisi parempi, jos puhuttaisiin sen sijaan luottamuksesta, johon sosiaalinen pääoma usein vaikuttaa palautuvan (Ilmonen 2000, 172–173). Myös Jouko Kajanoja (2009) suhtautuu terminologiaan kriittisesti, ja kysyy, onko sosiaalinen pääoma vain uusi ilmaisu yhteisöllisyydelle. Hänen mukaansa pääoman käsitteen tulisi

olla käytössä vain osana taloustieteellistä tai yhteiskunnan valtasuhteita käsittelevää teoriaa, ja muissa yhteyksissä sen sijaan käyttää käsitteitä kuten luottamus tai osallistuminen. Näiden yläkäsitteenä toimisi yhteisöllisyys. (Kajanoja 2009, 77–78.)

Pitäisikö siis sosiaalisen pääoman sijasta puhua vain luottamuksesta tai yhteisöllisyydestä? Palaan Colemanin (1990, 305) määritelmään sosiaalisesta pääomasta: *”käsitteen ensisijainen arvo on, että sen avulla voidaan tunnistaa sosiaalisten rakenteiden käyttötarkoitusta osoittavia piirteitä.”* Coleman vertaa tätä tuolin käsitteeseen: sana *tuoli* kertoo meille, mihin käyttöön kyseinen väline on tarkoitettu ottamatta kantaa, millaisena jokin tietty tuoli fyysisessä maailmassa ilmenee. Sosiaalinen pääoma on siten jonkinlainen yläkäsite kaikelle sosiaaliselle vuorovaikutukselle, josta koituu yksilölle mahdollisuuksia, mutta ei ota kantaa, millainen tuo rakenne sosiaalisessa maailmassa tarkalleen on. Sosiaaliset rakenteet, jotka mahdollistavat yksilölle jotakin sellaista toimintaa joka ei muuten olisi mahdollista, lasketaan sosiaaliseksi pääomaksi. (Coleman 1990, 305–308.) Määritelmä on kieltämättä laava. Siinä on kuitenkin resurssiluonne, joka löytyy korkeintaan implisiittisesti yhteisön, verkoston, normien tai luottamuksen määrittämisestä. Sosiaalisen pääoman teoriassa edellä mainitut sosiaaliset rakenteet määritellään niiden hyödyn kautta. Siten on perusteltua kutsua yhteisöjä, luottamusta tai normeja pääomaksi, mikäli niistä koituu yksilöille jotakin potentiaalista hyötyä.

Ilmonen (2000, 28) esittää myös, että sosiaalista pääomaa tutkittaessa tulisi keskittyä vain yhteen ydinkäsitteeseen, verkostoihin, normeihin tai luottamukseen. Jos sosiaalista pääomaa ajatellaan yläkäsitteenä (esim. Adler & Kwon 2002, 35), jonkinlainen tutkimuksen rajaaminen varsinkin suuria aineistoja käsiteltäessä lienee järkevää. Toisaalta on otettava huomioon, että yhteisöt, normit, odotukset ja velvoitteet sekä luottamus kietoutuvat määritelmässään yhteen: normit pitävät koossa yhteisöjä ja luovat odotuksia toisten käytöksestä, ja esimerkiksi vastavuoroisten velvoitteiden vakiintuessa voi syntyä yleistynyttä luottamusta. Siten yhden elementin käsittely tyhjentävästi edellyttää, että muihinkin otetaan jokin kanta. Tässä suhteessa tämän tutkielman raja-alue onkin väljä – pitäytyminen yhdessä käsitteessä olisi varsinkin verrattain pienellä, laadullisella aineistolla näennäistä, enkä silloin antaisi tästä kouluyhteisöstä kattavaa kuvausta (ks. Laine, Bamberg & Jokinen 2007).

Sosiaaliseen pääomaan liittyy myös tietty kehämäisyys: mikä on sosiaalisesta pääomasta koituvaa hyötyä ja mikä on sen lähde (Ilmonen 2000, 72; Portes 1998, 5)? Eri määritelmiä koonneet Lindon Robinson, Allan Schmid ja Marcelo Siles (2002, 2–7) pitävät tärkeänä, että sosiaalisen pääoman määritelmässä erotetaan toisistaan, mitä sosiaalinen pääoma *on*, mitä se *tuottaa* ja missä se mahdollisesti *sijaitsee*. Selkeä erottelu toteutuneiden hyötyjen ja niiden lähteiden välillä on perusteltu. Toisaalta kehämäisyys voi tarjota myös mahdollisuuksia: sosiaalista pääomaa on sovellettu erityisesti sosiaalipoliittisessa tutkimuksessa osana ”hyvän kehän” hypoteesia (esim. Hagfors & Kajanoja 2009, 61–66; Kajanoja 2009). Jos todella ajatellaan sosiaalisen pääoman olevan pääomaa, jonkinlainen kehämäisyys on jopa odotettavissa: pääoma tuottaa lisää pääomaa, joten sosiaalinen pääoma on syntyessään sekä toteutunutta hyötyä että mahdollisesti uuden pääoman lähde. Sillä on sekä itseisarvo että välinearvo. Martin Paldam ja Gert Svendsen (2004) rinnastavat sosiaalisen pääoman muihin pääomiin. Se kertyy ja häviää kuten taloudellinen tai inhimillinen pääoma. Sen heikko lenkki suhteessa muihin on kuitenkin, että sosiaalista pääomaa tuotetaan harvoin tarkoituksella, se on pikemmin muun toiminnan sivutuote. (Paldam & Svendsen 2004, 235–236.) Kehämäisyys on siis jossain määrin väistämätöntä, jos halutaan puhua pääomasta. Tämän tutkielman kysymyksenasettelun ja tutkimustehtävän kannalta korostan, että tarkoituksena on kuvata sosiaalista pääomaa itseisarvona, ei ottaa kantaa siihen mitä sosiaalinen pääoma mahdollisesti tuottaa.

Seuraavassa käyn läpi joitakin sosiaalisen pääoman teorian jäsennyksiä, ja hahmottelen näiden eroja ja yhtäläisyyksiä. Esitän muutaman esimerkin, miten sosiaalista pääomaa voi koulun kontekstissa tutkia. Teorian monimuotoisuus tarkoittaa käytännössä sitä, että sitä on jotenkin rajattava: seuraavan luvun tarkoituksena on esittää joitakin tarpeellisia rajauksia teorian historian ja myös sille esitetyn kritiikin pohjalta.

2.2.2 Ulkoinen vai sisäinen sosiaalinen pääoma?

Verraten edellä kuvattuun kriittiseen keskusteluun, Seok-Woo Kwon ja Paul Adler (2014) toteavat, että teoria on hiljalleen kypsynyt muodikkaasta kattokäsitteestä omaksi tutkimuskentäkseen. Eri aloilla teoriaa hyödynnetään eri tavoin, mutta sen ytimeistä ei enää kirjoittajien mukaan ole samanlaista kiistaa. (Kwon & Adler 2014, 412.) Näyttäisi siltä, että teoreettisen hajaannuksen synnyttämään kritiikkiin on ainakin jollain lailla vastattu

ja eri näkökulmien suhdetta on onnistuttu tarkentamaan. Henk Flapia (2004, 11) mukailen, sosiaalisen pääoman tutkimuksessa olisi tärkeintä erottaa toisistaan kaksi näkökulmaa: yhtäältä näkökulma, jossa sosiaalinen pääoma on muita pääomia (inhimillistä, fyysistä, kulttuurista) välittävä verkosto, ja toisaalta näkökulma, jossa sosiaalinen pääoma on kokoelma sosiaalisia rakenteita (luottamusta, normeja) ihmisten välillä. Näitä näkökulmia on vertailtu ja hahmoteltu erilaisin käsittein.

Hyypä (2002) jakaa sosiaalisen pääoman teorialaajien teorialaajien ja jälkimoderneihin. Ensin mainittuihin lukeutuu esimerkiksi Bourdieu (1986), jolle sosiaalinen pääoma näyttäytyy yhtenä osana yhteiskunnan valtarakenteita, ja on siten osa yhteiskunnallista luokkataistelua. Amerikkalaiset teoreetikot ovat Hyypän (2002, 49) mukaan jälkimoderneja ja edustavat jälkimarxilaisen rinnalla myönteisempää maailmankatsomusta, joissa korostetaan yhteisön positiivisia vaikutuksia yksilölle. Flapiin (2004) verraten jälkimarxilainen edustaa muita pääomia välittävän verkoston näkökulmaa, kun taas jälkimoderni rinnastuu rakenteita korostavaan näkökulmaan. Adler ja Kwon (2002) löytävät niin ikään kahdenlaisia määritelmiä sosiaaliselle pääomalle ja nimittävät niitä ulkoisiksi ja sisäisiksi. Ulkoinen sosiaalinen pääoma on yksilökeskeistä, sillä sen avulla yksi toimija voi saada käyttöönsä verkoston kautta toisten toimijoiden pääomia. Sisäinen puolestaan korostaa sosiaalisia rakenteita, jotka hyödyttävät niin yksittäistä toimijaa kuin koko joukkoa. (Adler & Kwon 2002, 19–21.) Näistä ulkoinen kuvastaa pääomia välittävää verkostoa, sisäinen verkoston rakenteita. Tässä tutkielmassa keskityn sisäiseen sosiaaliseen pääomaan. Kiinnostuksen kohteena ovat siten yhteisön sosiaaliset rakenteet, normit ja luottamus, jotka saavat merkityksensä eritoten yhteisenä, sosiaalisena hyötynä. Verkosto yhdistää toimijoita, mutta en tarkastele verkostoa yksilöllisten pääomien välittäjänä vaan suhderakenteena. Tutkielma nojautuu siis pikemmin Colemanin kuin Bourdieun ajatteluun. Sosiaalinen pääoma osana luokkarakenteita ja taloudellisen hyödyn ja yhteiskunnallisten asemien tavoittelua rajautuu siis tässä yhteydessä pois. Mitä rajausta käytännössä tarkoittaa?

Bourdieu (1986) korostaa verkostoja tai jonkin ryhmän jäsenyyttä, jonka avulla yksilöillä on käytössään paitsi omat pääomansa (taloudellinen, kulttuurinen tai symbolinen), myös muiden. Bourdieulle sosiaalinen pääoma muodostuu jäsenyyksistä verkostoissa, joiden avulla yksilölle avautuu mahdollisuuksia, joita tällä ei sen ulkopuolisena olisi. Tällainen verkosto voi olla esimerkiksi perhe tai ystäväpiiri. Koulun ja sitä ympäröivän sosiaalisen pääoman tutkiminen Bourdieun näkökulmasta keskittyisi siten koulun toimijoiden tai

vanhempien muodostamaan verkostoon ja kenties koulutuksen yhteiskunnalliseen eriarvoisuuteen (ks. esim. Gronow, Kosunen & Silmäri-Salo 2015; Honkanen & Poikolainen 2014). Tämän tutkielman kohteena ei kuitenkaan ole yhteisön eri toimijoiden mahdollisuuksien vertailu, vaan erään yksittäisen kouluyhteisön toiminta. Toisaalta verkostorakenteita ja siinä muodostuvia yhteyksiä ei voi tässäkään tapauksessa täysin sivuuttaa, onhan jonkinlaisen verkoston olemassaolo vuorovaikutuksen lähtökohta.

Putnam (2000, 20–21) korostaa myös, että verkostot eivät ole vain yksilön kokoelma kontakteja, vaan niiden merkitys muodostuu vastavuoroisten velvoitteiden rakenteista. Tämä määrittelee sosiaalisen pääoman yksinkertaisimmillaan ihmisten väliseksi yhteyksiksi: sosiaalinen pääoma käsittää sosiaalisen verkoston johon liittyy normeja ja odotuksia vastavuoroisuudesta, mistä puolestaan syntyy luottamusta. Yhteisöt pitävät yllä vastavuoroisuuden normeja, jotka voivat muotoutua yleistyneeksi vastavuoroisuudeksi. Tämä taas on yhteisölle kaikkein arvokkainta, sillä luottavainen yhteiskunta toimii tehokkaammin kuin epäluuloinen. Yleistynyt vastavuoroisuus sovittaa yhteen itsekkään oman hyödyn tavoittelun ja solidaarisuuden. (Putnam 1993, 172; 2000, 19–21.) Putnamin tutkimukset käsittelevät kokonaisia yhteiskuntia ja ovat makrotason analyysseja. Siten niiden perspektiivi on laajempi kuin Colemanin, joka keskittyy pikemmin mikrotason suhteisiin. Tästä näkökulmasta Putnamin ja Colemanin tapa tutkia koulua ja sosiaalista pääomaa on kovin erilainen: Putnam kyllä vertaa koulusuorituksia sosiaalisen pääoman indeksiin (2000), mutta ei tarkastele kouluja ympäröiviä yhteisöjä ja niiden eheyttä samalla tavalla kuin Coleman (1988). Putnamin käyttämiä, yhteisön laatua kuvaavia käsitteitä sitova ja silloittava pääoma voidaan kuitenkin soveltaa myös mikrosuhteiden tarkastelussa.

On esitetty, että edellä kuvatut kaksi varsin erilaiselta vaikuttavaa ja monin eri tavoin sanoitettua näkökulmaa, ulkoinen ja sisäinen, tulisi yhdistää (Flap 2004, 11). Jennifer Glanville ja Elisa Bienenstock (2009, 1508) löytävätkin lukuisille sosiaalisen pääoman määrittelyille yhteiseksi kolme tekijää: verkstorakenteet, luottamus ja vastavuoroisuus, sekä resurssit. Näitä tekijöitä arvioidaan ristiin suhteessa verkoston tiiviyyteen, luottamuksen tai vastavuoroisuuden määrään, resurssien määrään sekä tarkastelutasoon (mikro-makrotaso). Näin muodostuu erilaisia painotuksia, jotka jäsentyvät yhden teorian alle. Tästä näkökulmasta Bourdieu ja Coleman eivät Glanvillen ja Bienenstockin mukaan eroa niinkään määritelmissään, vaan oikeammin siinä, millaista ilmiötä nämä pyrkivät selittämään. Bourdieu selittää toimijoiden etuoikeutta, Coleman puolestaan sosiaalisia ilmiöitä

yleisemmin. Bourdieu keskittyy homogeenisiin ryhmiin, joilla on keskenään samanlaiset intressit. Coleman taas ei ota kantaa millaisessa ryhmässä sosiaalista pääomaa voi syntyä. (Glanville & Bienenstock 2009, 1510.) Tutkittavan ilmiön näkökulmasta nämä kaksi lähestymistapaa on hyvä erottaa.

2.2.3 Rakenteellinen, suhteellinen ja tiedollinen sosiaalinen pääoma

Sosiaalisen pääoman teorian perusajatus on tänä päivänä jo melko vakiintunut. Kwon ja Adler (2014, 412) kirjoittavat, että tämä mahdollistaa teorian hyödyntämisen eri tutkimuskentillä kullekin relevantilla tavalla. Edellä tehtyjen rajausten lisäksi sosiaalisen pääoman teoriaa voidaan tarkastella organisaatioiden näkökulmasta – onhan koulukin organisaatio, joskin erityislaatuinen. Organisaatioiden sosiaalista pääomaa on niin ikään hahmoteltu monista eri näkökulmista, samaan tapaan kuin yleisemmän tason teoriaa. Nostan esiin yhden jaottelun, jota on hyödynnetty organisaatioiden sosiaalisen pääoman empiirisessä tutkimuksessa (Nahapiet & Goshal 2002; Andrews 2010). Sosiaalinen pääoma voidaan jakaa kolmeen osa-alueeseen, joita nimitän tässä rakenteiden, suhteiden, ja tiedolliseksi osa-alueiksi (*structural, relational, cognitive dimensions*, ks. Andrews 2010, 585). Rakenteiden ja suhteiden osa-alueet käsitetään usein sosiaalisen pääoman ytimeksi (Coleman 1988; ks. luku 2.1). Verkostorakenteiden ja toimijoiden välisten suhteiden lisäksi organisaatioissa on tarkasteltu yhteisön kognitiivista ulottuvuutta.

Rakenteiden osa-alue kuvastaa nimensä mukaisesti verkoston rakenteita, toimijoiden välisiä linkkejä (Andrews 2010, 585). Rakenteellisella osa-alueella voidaan tarkastella esimerkiksi, kuinka tiivis verkosto on, kuinka yhdistävä se on, tai onko verkostossa hierarkiarakenteita. Organisaatioiden kohdalla voidaan vertailla, minkälaiset verkostorakenteet vaikuttavat yrityksen toimintaan positiivisesti. Suhteiden osa-alue keskittyy vastavuoroisiin suhderakenteisiin, kuten luottamukseen ja luottavaisuuteen, normeihin, odotuksiin ja velvoitteisiin. Organisaatiotutkimuksessa voidaan esimerkiksi tutkia, kuinka toimijoiden luomat luottamukselliset suhteet vaikuttavat näiden toimintaan työyhteisössä. (Nahapiet & Goshal 2002, 675.) Rakenteiden ja suhteiden osa-alue on ilmaistavissa myös Colemanin termin, ja siten niiden yhteys yleisempään sosiaalisen pääoman teoriaan on helposti ymmärrettävä. Tiedollinen osa-alue on puolestaan uusi näkökulma. Janine Nahapiet ja Sumantra Goshal (2002) näkevät tiedollisen sosiaalisen pääoman sellaisina resursseina,

joiden avulla yhteisö voi muodostaa jaettuja representaatioita, tulkintoja sekä merkitysrakenteita. Tiedollinen osa-alue linkittyy yhteisön jaettuihin kieleen ja koodeihin sekä jaettuihin narratiiveihin. (Nahapiet & Goshal 2002, 675.) Rinnakkainen kolmikajo on myös Adlerilla ja Kwonilla (2002). He luonnehtivat rakenteiden osa-aluetta mahdollisuuksina (*opportunity*), sillä osana verkostoa yksilölle koituu enemmän potentiaalista hyötyä kuin sen ulkopuolella. Suhteiden osa-aluetta he kuvaavat käyttäytymisen motivaationa (*motivation*), sillä toimijoiden välillä olevat luottamukselliset tai normatiiviset suhteet vaikuttavat toimijoiden käytökseen. Motivaatio vastaa kysymykseen, miksi yksilö toimii joskus oman etunsa vastaisesti yhteisön eduksi. Kolmas osa-alue Adlerin ja Kwonin mallissa on toimijoiden kompetenssi (*ability*), jota kirjoittajat täsmentävät vuoden 2014 artikkelissaan käsittämään esimerkiksi verkoston toimijoiden sosiaaliset taidot – esimerkiksi sen, kuinka yrityksen johtaja saa generoitua yhteistä toimintaa (Adler & Kwon 2002; Kwon & Adler 2014, 417). Käytän tässä yhteydessä kuitenkin sisältöä kuvaavampia käsitteitä rakenteellinen, suhteellinen sekä tiedollinen sosiaalinen pääoma.

Artikkelissaan Nahapiet ja Goshal (2002) erittelevät tietopääomaa (*intellectual capital*). He toteavat, että tietoa ja erityisesti organisaatioiden toimijoiden yhteistä tietoa on mahdollista tarkastella sosiaalisen pääoman teorian avulla, koska tietoa rakennetaan yhteistoiminnassa ja sosiaalisissa suhteissa. Yhtäältä sosiaalinen pääoma mahdollistaa yhteisen tietopääoman kehittämisen, toisaalta yhteinen tieto ja jaetut näkemykset edesauttavat sosiaalisen pääoman syntymistä. Organisaatioiden näkökulmasta on erityisen hyödyllistä, mikäli molempia on. (Nahapiet & Goshal 2002, 680–681.) Sen sijaan kolmen osa-alueen, rakenteellisen, suhteiden sekä tiedollisen keskinäisistä suhteista on vaikeaa määritellä varmasti, samaan tapaan kuin luottamuksen, normien ja muiden sosiaalisen pääoman käsitteiden yhteyksiä on vaikeaa osoittaa empiirisesti. Nahapiet ja Goshal esittävät kuitenkin yhteisen kielen ja merkitysten sekä jaettujen narratiivien olevan merkityksellisiä sosiaaliselle toiminnalle: yhteinen kieli ja koodit edistävät yhteistoimintaa, kun taas kovin erilaiset representaatiot tekevät yhteistoiminnasta vaikeaa. Kieli ja sen käsitteet ohjaavat sitä, minkälaisia tulkintoja maailmasta tehdään. Jaettu kieli myös mahdollistaa yhteisen tiedon kehittämisen. He korostavat myös jaettujen narratiivien, kuten yhteisten tarinoiden ja metaforien tärkeyttä yhteisten merkitysrakenteiden syntymisessä ja muokkaamisessa. (Nahapiet & Goshal 2002, 683–684.) Tiedollisen osa-alueen voi siis katsoa olevan jon-

kinlainen yhteisen toiminnan rakennusaine: se ei varsinaisesti ole konkreettinen osa vuorovaikutussuhteita, mutta luo yhteistoiminnan edellytyksiä ja tekee vuorovaikutuksen mahdolliseksi tai mahdottomaksi.

2.2.4 Neljä täsmennystä

Tässä luvussa olen eritellyt sosiaalisen pääoman teoriaa lähtien sen käsitteistä edeten teorian rajaukseen. Olen tehnyt neljä tarkennusta. Ensiksi tutkielmassa sosiaalista pääomaa lähestytään sosiologisena, ei taloustieteellisenä ilmiönä. Toiseksi tarkoitus ei ole kuvata sitä mitä sosiaalinen pääoma mahdollisesti tuottaa, vaan sitä millaisena se ilmenee; mitä sosiaalinen pääoma tietyssä empiirisessä kontekstissa on. Kolmas rajaus koskee ulkoista ja sisäistä näkökulmaa: tarkastelen sosiaalista pääomaa sosiaalisina rakenteina, en muita pääomia välittävänä verkostona tai yhteiskunnan valtarakenteiden uusintajana. Neljänneksi tuon organisaatioiden tutkimuksesta tavan jaotella sosiaalinen pääoma eri osa-alueisiin: rakenteelliseen (verkoston linkit ja ominaisuudet), suhteelliseen (verkoston suhteet) sekä tiedolliseen (verkoston yhteisymmärrys).

Seuraavaksi käyn läpi sosiaalista pääomaa koskevaa empiiristä tutkimusta. Miten sosiaalista pääomaa on sovellettu organisaatioihin, miten kouluihin? Miksi ylipäätään kouluyhteisön tutkimus on tärkeää?

3 Sosiaalisen pääoman empiirisiä sovelluksia

Sosiaalisen pääoman teoriaa on sovellettu monille erikoisaloille työsaannista koulumeenestykseen ja perhesosiologiasta vähemmistöjen tutkimukseen (Flap 2004, 8–10). Sitä on hyödynnetty niin mikro- kuin makrotasolla. Makrotasolla sosiaalisen pääoman olemassaololla (tai sen puuttumisella) on haluttu selittää (hyvinvointi)yhteiskunnan tai talouskasvun syntymistä tai häviämistä (Flap 2004; ks. myös Putnam 1993, 2000, 2015; Fukuyama 2001; Delhey & Newton 2003; Rothstein & Uslaner 2005). Mikrotasolla on tarkasteltu esimerkiksi sosiaalisen verkoston suhdetta köyhyyteen, tai verkostojen vaikutusta työllistymiseen ja työstä suoriutumiseen (ks. Cleaver 2005; Lin 2004; Völker & Flap 2004). Jossain näiden välissä, mesotasolla, voisi ajatella olevan koulun ja sitä ympäröivän yhteisön tutkimukset, joissa ylitetään yksittäiset mikrosuhteet (esim. perhe) ja tarkastellaan niitä osana koulun institutionaalista kokonaisuutta. Tämä on esimerkiksi Colemanin (1988) lähtökohta.

Glanville ja Bienenstock (2009) toteavat tarkastelutason korreloivan usein sen kanssa, painotetaanko tutkimuksessa verkostotutkimusta (ulkoinen, bourdieulainen näkökulma) vai vastavuoroisia suhteita ja luottamusta (sisäinen, colemanilainen, rakennennäkökulma). Usein mikrotason suhteita ja pieniä yhteisöjä tutkittaessa korostetaan verkoston ja sen kautta saatavilla olevien resurssien merkitystä. Makrotason tutkimuksissa, esimerkiksi kokonaista kansa- tai yhteiskuntaa koskevissa tutkimuksissa ollaan yleensä vähemmän kiinnostuneita verkoston kautta saatavilla olevista resursseista, ja niissä keskitytään luottamukseen ja vastavuoroisuuden kokemuksiin. Glanville ja Bienenstock korostavat kuitenkin, ettei tarkastelutason tulisi vaikuttaa sosiaalisen pääoman määritelmään, vaan sosiaalinen pääoma on läsnä niin verkoston resursseina kuin vastavuoroisuuden rakenteina sekä mikro-, että makrotasolla kuin näiden välissä mesotasollakin. (Glanville & Bienenstock 2009, 1511.) Tämän tutkielman tarkastelutaso on lähempänä mikrosuhteita, vaikka toisaalta kouluyhteisö on osa makrotason instituutioita ja ilmiöitä. En tarkastele yksittäisiä suhteita, vaan kertomuksia yhteisön suhteista ja niistä muodostuvaa kokonaiskuvaa. Tässä mielessä kiinnostuksenkohteena eivät myöskään ole pääomaresurssit joita yhteisön jäsenet välittävät toisilleen, vaan vastavuoroisuuden rakenteet.

Tässä luvussa erittelen aiempaa tutkimusta sosiaalisesta pääomasta, luottamuksesta ja kouluyhteisöstä. Pääpaino on erityisesti siinä, miten sosiaalista pääomaa on operationalisoitu, enkä puutu enää semanttisiin variaatioihin sosiaalisen pääoman määrittelyissä. Sosiaalista pääomaa on sovellettu monin eri tavoin moniin eri konteksteihin (ks. Kwon & Adler 2014). Erittelen sekä kouluyhteisöä koskevia tutkimuksia että organisaatiotutkimusta. Koska haastatteluaineisto koostuu työyhteisöstä, se on kenties lähempänä organisaatioiden sosiaalisen pääoman tutkimuksia. Toisaalta kyseessä ei ole mikä tahansa organisaatio, vaan koulu ja koulun henkilökunta, ja pidän kouluyhteisön kontekstointia sosiaalisen pääoman näkökulmasta tärkeänä: mikä tekee koulusta erityisen yhteisön? Kouluyhteisön taustoittamisen jälkeen käyn läpi työyhteisöjä koskevaa tutkimusta, ja lopuksi joitakin koulu- ja erityisesti opettajayhteisöjä käsitelleitä tutkimuksia.

3.1 Miksi kouluyhteisö?

Mitä merkitystä sosiaalisella pääomalla on kouluille? Mahdollisia tapoja lähestyä sosiaalista pääomaa kouluyhteisössä on monia. Usein sosiaalisen pääoman teorian avulla halutaan etsiä selityksiä siihen, miten opintomenestys tai -mahdollisuudet jakautuvat oppilaiden kesken. Selityksiä opintomenestykselle on yritetty selittää yhtäältä perheen sosiaalisen aseman, toisaalta koulun ominaisuuksien perspektiivistä. (Dijkstra & Peschar 2003, 59.) Colemanin tutkimus vuodelta 1988 käsittelee nimenomaan ajatusta, että koulua ympäröivällä yhteisöllä ja sen sosiaalisella pääomalla on merkitystä oppilaiden koulumenestykselle. Vertailtuaan laajoja tilastollisia aineistoja Putnam (2000) puolestaan toteaa, että osavaltiolle laskettu sosiaalisen pääoman määrä korreloi niin vahvasti lasten hyvinvoinnin kanssa kuin vain sosiologin sopii toivoa (s. 297). Putnamin mukaan sosiaalisella pääomalla on köyhyyden jälkeen suurin suora vaikutus lasten elämään ja oppimistuloksiin, ja esimerkiksi etnisyyden tai vanhempien koulutusasteen Putnam sanoo vaikuttavan oppimistuloksiin vain välillisesti, sosiaalisen pääoman kautta. (Putnam 2000, 297–300.)

Sosiaalisen pääoman ja oppimistulosten korrelaatio herättää kiinnostuksen siihen, millaisilla tekijöillä oppimistuloksia voitaisiin parantaa. Halu selittää ja mahdollisesti vaikuttaa oppimistuloksiin on varsin ymmärrettävä motiivi tutkittaessa kouluyhteisöä ja sen sosi-

aalista pääomaa. Tällainen lähtöasetelma on kuitenkin hankala, sillä kuten sanottua, sosiaalisen pääoman tuottamista ei ole pystytty tyhjentävästi selittämään, ja sen on esitetty olevan vain ulkoisvaikutus, joka syntyy muun sosiaalisen toiminnan ohessa. Esimerkiksi Britanniassa kokeillut rakenteelliset toimenpiteet vanhempien aktivoimiseksi eivät tuottaneet parempia oppimistuloksia (Gewirtz ym. 2005), vaikka sosiaalinen pääoma ja vanhempien aktiivinen ja tiivis verkosto onkin yhdistetty hyviin oppimistuloksiin (Putnam 2000, 302; Coleman 1988). Jos yhteisön sosiaalisen pääoman ajatellaan olevan sivutuote, olisi ehkä keinotekoisen lopputuloksen kehittämisen sijaan hedelmällisempää kysyä, millaiset yhteisön ominaisuudet luovat parhaat edellytykset sosiaalisen pääoman syntymiselle, oli niillä vaikutusta oppimistuloksiin tai ei. Miten kouluyhteisön toimintaa ja sosiaalista pääomaa voisi tutkia?

Sue Roffey (2012) esittää, että oppilaiden ja opettajien hyvinvointi ovat toisistaan erottamattomat, ja että edistämällä yhtä edistetään myös toista. Oppilaiden ongelmakäyttäytymistä tutkineet Victor Battistich ja Allen Holm (1997) toteavat, että kouluissa joissa oppilaat kokevat kuuluvansa yhteisöön, on vähemmän ongelmakäyttäytymistä kuin niissä kouluissa, joissa yhteisöön kuuluvuuden kokemus on vähäinen. He päättelivät, että koulun sosiaalinen konteksti ja erityisesti tunne kouluyhteisöön kuulumisesta on yhteydessä oppilaiden asenteisiin, motiiveihin ja käyttäytymiseen. (Battistich & Holm 1997.) Mira Kalalahden (2014) tutkimuksessa oppilaiden koulumyönteisyys yhdistyy hyvään koulumenestykseen ja hyväksi koettuihin vuorovaikutussuhteisiin sekä oppilastovereiden että opettajien kanssa. ”[K]oulusta pitävät eniten hyvin koulussa pärjäävät lapset, jotka kokevat opettajan ja oppilaiden välisen vuorovaikutuksen erittäin hyväksi, koulun tutuksi ja turvalliseksi sekä koulukaverisuhteet hyviksi” (s. 58). Positiiviset vuorovaikutuskokemukset opettajan kanssa tukevat paitsi oppilaiden koulumyönteisyyttä, myös koulumenestystä (Kalalahti 2014, 53). Ei ole yllättävää, että päivittäinen ympäristö vuorovaikutussuhteineen ja -kokemuksineen vaikuttaa siihen, kuinka oppilaat suhtautuvat kouluun.

Roffey (2008, 2011, 2012) on tutkinut laajalti yhteisöllisyyden, koulukiinnittymisen ja kouluyhteisön sosiaalisen pääoman merkitystä. Kouluyhteisön hyvinvoinnilla on merkitystä oppilaiden koulumenestykselle, ja tähän vaikuttaa Roffeyn (2012, 8) mukaan huomattavasti oppimisympäristön laatu sekä sosiaalinen pääoma. Koulukiinnittymisellä Roffey (2013, 43) tarkoittaa, että oppilaat uskovat sekä opettajien että koulutovereiden välittävän heistä ja heidän koulumenestyksestään. Kouluun kiinnittyminen on yksi sekä

oppilaiden että opettajien hyvinvointia parantava tekijä; muita tekijöitä ovat Roffeyn (2012) mukaan kunnioituksen, välittämisen ja hyväksynnän korostaminen, vahvuuksien tunnistaminen, kaikkien mukaan ottaminen ja opettajien tunne siitä, että koulun johto arvostaa työntekijöitään. Judith Langerin (2000) tutkimuksessa korostuu opettajien kiinnittyminen kouluyhteisöön, niin oppilaisiin kuin kollegoihin, ja myös omaan ammattiinsa. Langer tunnistaa kuusi hyvin toimivan kouluyhteisön piirrettä: (1) hyviin suoriin pyritään yhteisin ponnistuksin, (2) opettajien osallistumista työyhteisössä kannustetaan (3) opettajien toimijuuden mahdollisuuksia edistetään, (4) ammattimaisuuteen sitoutumista arvostetaan, (5) pyritään luomaan välittäviä asenteita sekä kollegoita että oppilaita kohtaan ja (6) elinikäistä oppimista arvostetaan. Mainitut piirteet olivat tässä tutkimuksessa yhteisiä niille kouluille, joissa oppilaat menestyivät hyvin oppilaspohjan perusteella luoduista ennako-odotuksista huolimatta. Langer esittääkin, että juuri opettajien ammatillinen yhteisö on merkityksellinen oppimistulosten näkökulmasta. (Langer 2000.) Tässä mielessä koulun henkilökunnan sosiaalisen pääoman tutkiminen organisaatiotutkimuksen näkökulmasta on perusteltua, vaikka kouluyhteisö onkin oma erityinen kontekstinsa, jossa koulun aikuisten työyhteisö on vain yksi osa kouluyhteisön kokonaisuutta.

3.2 Sosiaalinen pääoma ja organisaatiot

Organisaatiotutkimuksessa sosiaalinen pääoma yhdistetään usein yritystoiminnan tehokkuuden parantamiseen. Yhtäältä ajatellaan, että kun työyhteisössä on enemmän luottamusta, säästetään valvonnasta koituvia turhia kuluja (Andrews 2010). Toisaalta organisaatioiden sosiaalisen pääoman tutkimus liittyy terveyteen ja hyvinvointiin: ajatellaan, että hyvinvoivat työntekijät ovat tuottavampia kuin ne, jotka voivat huonosti (van Schepingen ym. 2013; Mäkipeska & Niemelä 2005, 11–13). Rhys Andrews (2010, 586–587) kokoaa yhteen organisaatioita koskevaa tutkimusta ja jakaa työyhteisön sosiaalisen pääoman empiirisen tarkastelun Nahapietin ja Goshalin (2002) tapaan kolmeen osa-alueeseen: rakenteelliseen, suhteelliseen ja kognitiiviseen. Rakenteellisella Andrews tarkoittaa työyhteisön toimijoiden välisten yhteyksien tarkastelua. Suhteellinen puolestaan viittaa vastavuoroisuuteen, kuten luottamukseen tai vastavuoroisuuden normeihin organisaation toimijoiden välillä. Kognitiivinen tai tiedollinen osa-alue Andrewsinkin tutkimuksessa koskee työyhteisön jaettua visiota tai päämäärää, yhteisiä arvoja. Hän toteaa, että vähemmän

hierarkkiset organisaatorakenteet tukevat työyhteisön vastavuoroisuutta (suhteellinen osa-alue), toisaalta liian litteä hierarkia latistaa jaettu arvoja ja visiota (tiedollinen osa-alue). (Andrews 2010, 586–587, 596–600.) Andrews (2010, 600) olettaa tämän voivan johtua siitä, että yhteisten arvojen ja uusien ideoiden juurruttamiseksi ja ylläpitämiseksi tarvitaan riittävän vahva esikuva (vrt. Ormrod ym. 2007).

Arjella van Scheppingen ym. (2013) toteavat, etteivät verkostot ole aina tasavertaisia. Sosiaalista pääomaa tutkittaessa on kysyttävä, onko kyseessä horisontaalinen vai vertikaalinen suhdeverkosto. Horisontaalisella vuorovaikutussuhteella tarkoitetaan keskenään samankaltaisessa hierarkkisessa asemassa olevien toimijoiden vuorovaikutusta, kun taas vertikaalinen leikkaa eri hierarkiatasojen läpi. Vertikaalinen suhdeverkosto on hierarkkisessa organisaatiossa esimerkiksi esimiehen ja alaisten välillä. Vertikaalisessa vuorovaikutuksessa on kyse institutionaalisesta valtasuhteesta. van Scheppingen ym. (2013, 372) toteavat sosiaalisen pääoman viittaavan usein horisontaalisiin, tasavertaisiin vuorovaikutussuhteisiin. Organisaatioissa on kuitenkin useimmiten myös vertikaalisia rakenteita. Vertikaalinen ja horisontaalinen verkosto ovat erilaiset, joten niiden erottaminen työyhteisöä tarkasteltaessa on oleellista.

Anne Kouvonen ym. (2006) tutkivat työpaikan sosiaalisen pääoman ja terveyden yhteyttä. Sosiaalista pääomaa työpaikalla mittaamaan he laativat 8 väittämän kyselyn. Väittämät olivat vapaasti käännettynä esimerkiksi ”esimiehemme on meitä kohtaan ystävällinen ja huomaavainen” tai ”esimieheemme voi luottaa”. (Kouvonen ym. 2006, 254.) Tällaiset väittämät kertoivat vertikaalisista linkeistä (ks. Oksanen ym. 2010). Toisaalta väittämät kuten ”meillä on ’me’-henki”, ”ihmiset tuntevat tulevansa ymmärretyiksi ja hyväksytyiksi” sekä väittämät työyhteisön jäsenten yhteistyöstä (Kouvonen ym. 2006) kuvastivat horisontaalisia verkostoja (ks. Oksanen ym. 2010). van Scheppingen ym. (2013, 374) esittävät, että sosiaalisen pääoman vaikutus työntekijöiden tuottavuuteen on välillinen, ja näiden välillä oleva muuttuja on terveys: hyvä työilmapiiri edistää terveyttä, mikä puolestaan saa työntekijän toimimaan tehokkaammin. Ideointia ja innovaatiota organisaatioissa tutkineet Jennie Björk ym. (2011) osoittivat, että tiiviissä verkostossa syntyy enemmän ja parempia uusia ideoita, kuin sellaisessa verkostossa jossa on rakenteellisia aukkoja. Selitykseksi he ajattelivat, että paljon yhteistyötä tekevälle tiiviimmälle yhteisölle saattaa syntyä yhteinen kieli ja kokemusmaailma, mikä helpottaa myös yhteistä ideointia. (Björk ym. 2011.)

Työorganisaatioon sitoutumista ja asiakastyötä terveydenhoitoalalla tutkineet Chiu-Ping Hsu ym. (2011) toteavat, että työpaikan sosiaalisella pääomalla on vaikutusta potilastyöhön työyhteisöön sitoutumisen välityksellä. Heidän tutkimuksessaan sosiaalinen pääoma kuten yhteisön vuorovaikutus, hoitajien keskenään kokema luottamus ja jaettu näkemys toiminnasta olivat yhteydessä työhön sitoutumiseen. Työhön sitoutuminen näkyi puolestaan asiakastyössä: hoitajat ylittivät heihin kohdistuvia odotuksia ja tekivät enemmän kuin mitä määrättyjen työtehtävien puolesta odotettiin. Erityisen tärkeässä osassa oli jaettu näkemys yhteisestä toiminnasta, jonka tutkijat liittivät normien muodostumiseen. (Hsu ym. 2011, 1389; vrt Coleman 1988.) Hoitajien ja opettajien työn rinnastaminen ei liene kovin kaukaa haettava: molemmat ammattiryhmät työskentelevät yhtäältä institution edustajina tietyssä roolissa, toisaalta työ on myös vaativaa ihmissuhdetyötä. Hsu ym. (2011, 1386) sovelsivatkin hoitajia tutkiessaan opettajille laadittua kyselyä (Leana & Pil 2006) määrittäessään työyhteisön sosiaalista pääomaa. Niin ikään terveydenhuollon parissa tutkimusta tehneet Philippe Kiss ym. (2014) osoittivat, että työyhteisön sosiaalisen pääoman määrä on yhteydessä työkykyyn, sairauspoissaoloihin sekä juoruiluun ja selän takana puhumiseen työpaikalla. Lyhyesti sanoen mitä korkeampi sosiaalinen pääoma, sitä paremmin myös työntekijät voivat. Työpaikoilla, joilla mittausten mukaan oli enemmän sosiaalista pääomaa, oli vähemmän sairauspoissaoloja ja työkyvyttömyyttä. Sosiaalisen pääoman ja juoruilun välillä oli myös selvä yhteys: mitä enemmän puhuttiin toisten selän takana, sitä vähemmän koettiin myös olevan sosiaalista pääomaa. (Kiss ym. 2014.)

Työyhteisön arvioinnissa voi hyödyntää myös Jan Pejtersenin ym. (2010) COPSOQ II -kyselyä työyhteisön psyko-sosiaalisesta ilmapiiristä. Kysely on luonteeltaan geneerinen ja sen on suunniteltu olevan muokattavissa eri teorioihin ja eri tason analyysihin (esim. yksilö, osasto, työyhteisö, ammattiala). (Pejtersen 2010, 8.) Kyselyä on sovellettu myös sosiaalisen pääoman tutkimukseen valitsemalla käyttöön vain muutamia kategorioita (Kiss ym. 2014). Suhteuttaen Pejtersenin ym. työhyvinvointikyselyn erityisesti Colemanin käyttämiin sosiaalisen pääoman käsitteisiin, voidaan kyselystä ottaa käyttöön joitakin kysymyskategorioita aineiston analyysin tueksi. Kyselyssä käsitellään esimerkiksi työn ennustettavuutta ja roolien selkeyttä: onko työntekijälle selvää, mitä tältä odotetaan? Odotusten ja velvoitteiden suhteen voidaan kartoittaa paitsi selkeyttä, myös ristiriitoja: kohdistuuko johonkin rooliin ristiriitaisia odotuksia, tai hyväksyvätkö työyhteisön sisällä

jotkut erilaista käytöstä kuin toiset? Kyselyllä voidaan arvioida yhteisön rakennetta (veroston avoimuus vs. tiiviys) arvioimalla työyhteisön antamaa tukea: kuinka paljon ja kuinka usein kollegoilta saa apua ja tukea ongelmiin? Tuen saamista arvioidaan myös vertikaalisesti: kuinka usein esimies kuuntelee ja auttaa ongelmatilanteissa? Yleisesti veroston laatua ja rakennetta voi lähestyä kysymyksillä kuten tuntevatko ihmiset olevansa osa yhteisöä, onko yleinen ilmapiiri hyvä, ja tehdäänkö työntekijöiden kesken yhteistyötä. Yleistynyttä luottamusta tai luottavaisuutta Pejtersen ym. kartoittavat kysymällä yhteisön avoimuudesta: pimitetäänkö tietoa kollegoilta tai esimieheltä, ja luottavatko työntekijät yleisesti ottaen toisiinsa? Luottavaisuutta arvioidaan myös vertikaalisesti: luotetaanko johdon puolesta työntekijöiden ammattitaitoon, uskaltavatko työntekijät kertoa omia ajatuksiaan? (Pejtersen ym. 2010; vrt Coleman 1990).

3.3 Sosiaalinen pääoma ja kouluyhteisöt

Koulujen sosiaalista pääomaa tutkineet Carrie Leana ja Frits Pil (2006) kehittivät mallia, jolla tutkia sosiaalista pääomaa, opetuksen laatua ja oppimistuloksia. Moniulotteisessa tutkimusasetelmassa lähestyttiin sosiaalista pääomaa sekä sisäisestä että ulkoisesta näkökulmasta. Ulkoista pääomaa tarkasteltiin rehtoreiden suhteina koulun ulkopuolelle, sisäistä eli rakenteiden sosiaalista pääomaa tutkittiin opettajille tehdyllä kyselyllä. Tutkijat jakoivat sisäisen sosiaalisen pääoman rakenteelliseen, suhteelliseen ja tiedolliseen osa-alueeseen, kuten organisaatiotutkimuksissa edellä. Rakenteellista osa-aluetta mitattiin väittämillä tiedonkulusta yhteisössä. Nämä väittämät olivat esimerkiksi: opettajat kommunikoivat toistensa kanssa avoimesti ja rehellisesti, opettajat jakavat tietoa mielellään, opettajat pitävät toisensa ajan tasalla, opettajat antavat ja vastaanottavat rakentavaa kritiikkiä, ja opettajilla ei ole taka-ajatuksia. Suhteiden osa-alue määriteltiin vastavuoroisuudeksi ja luottamukseksi, ja sitä mitattiin väittämillä kuten: tämän koulun opettajat ovat yleisesti luottamuksen arvoisia, opettajakollegojen varaan voi laskea, opettajat ottavat toistensa tunteet huomioon, ja tämän koulun opettajat osoittavat suoraselkäisyyttä. Tiedollista osa-aluetta Leana ja Pil hahmottelivat jaetun vision avulla. Tämä osa-alue sisälsi väittämiä kuten: opettajilla on yhteisiä tavoitteita ja visioita, opettajilla on intoa yhteisten tavoitteiden saavuttamiseksi, opettajat ovat sitoutuneita koulun tavoitteisiin, ja opettajat kokevat laativansa koulun suuntaa yhteistyössä. (Leana & Pil 2006.)

Sosiaalista pääomaa ja koulua voi lähestyä myös pelkän luottamuksen näkökulmasta. Hoy ja Kupersmith (1985, Tschannen-Moran & Hoy 1998, 342 mukaan) määrittelevät luottamuksen organisaatioiden näkökulmasta yleiseksi odotukseksi siitä, että muiden organisaation jäsenten sanojen, tekojen ja lupauksen varaan voi laskea. Kouluissa luottamusta voi tarkastella suhteessa eri referenssiryhmiin: oppilaisiin, opettajiin, hallintohenkilökuntaan ja koko organisaatioon. Megan Tschannen-Moran ja Wayne Hoy (1998) erottavat työyhteisössä luottamuksen rehtoriin ja toisaalta työtovereihin. Rehtoriin luottaminen näkyy luottavaisuutena (*confidence*) siihen, että rehtori pitää sanansa ja toimii opettajien edun mukaan. Työtovereihin luottaminen näkyy uskomuksena, että vaikeissa tilanteissa kollegoiden varaan voi laskea. (Tschannen-Moran & Hoy 1998, 342.) Erilaiset luottamussuhteet niin opettajien ja oppilaiden, opettajakollegoiden kuin opettajien ja vanhempien välillä määrittävät koulun sosiaalista toimintaa. Kuhunkin rooliin liittyy odotuksia ja velvoitteita, ja jotta kouluyhteisö toimisi, näistä odotuksista ja velvoitteista on vallitseva yhteisymmärrys. Koulun toimijat ovat riippuvaisia toisistaan, ja riippuvaisuus tarkoittaa myös haavoittuvaisuutta. (Bryk & Schneider 2003, 41.) Koulun toimijoiden on harkittava muiden toimijoiden luottamuksenarvoisuutta.

Bryk ja Schneider (2003) järjestävät luottamuksenarvoisuuteen vaikuttavat tekijät neljään: kunnioitus, henkilökohtainen sitoutuminen, kompetenssi ja integriteetti. Kunnioitus kasvaa koulun päivittäisissä vuorovaikutustilanteissa, joissa vastapuolet aidosti kuuntelevat toisiaan ja ottavat toistensa mielipiteet huomioon. Huonot kokemukset saavat ihmiset välttelemään vuorovaikutustilanteita, jotka pahimmassa tapauksessa loppuvat kokonaan. Henkilökohtainen sitoutuminen on eräänlaista roolin omaksumista: kuinka paljon tietyn roolin edustaja, kuten opettaja tai rehtori, tuo vuorovaikutustilanteisiin omaa persoonansa edustamansa muodollisen roolin lisäksi. Brykin ja Schneiderin tutkimuksessa muodollisen roolinsa ulkopuolelle astuva rehtori sai luotua ilmapiiriä, joissa muutkin osoittivat välittämistä muita kohtaan yli rooliodotustensa. Kompetenssi rooliin sisältyvistä vastuualueista huolehtimisessa on kolmas keskeinen tekijä – toistuvat laiminlyönnit tai osaamattomuus murentavat luottamusta kaikkiin roolin edustajiin. Viimeisenä luottamuksenarvoisuutta arvioidaan integriteetin perusteella, joka merkitsee rehellisyyttä tai suoraselkäisyyttä. Luottamuksen ylläpito koulussa vaatii jatkuvaa työtä, ja sen puuttuminen näkyy tutkijoiden mukaan vaikeuksissa ratkaista yksinkertaisiakin ongelmia tai käytännön järjestelyjä. Johtajuuden merkitys korostuu: rehtorit edistävät sekä kunnioitusta

että omistautumista, kun he ottavat huomioon toisten haavoittuvaisuuden, kuuntelevat aidosti ja ovat johdonmukaisia toiminnassaan. (Bryk & Schneider 2003, 41–42.) Vuorovaikutussuhteiden vakiintuessa erityinen harkinta työtovereiden luottamuksenarvoisuudesta jäänee pienempään osaan. Positiiviset kokemukset vuorovaikutustilanteista ovat siten tärkeitä: mitä useammin toimijaan kohdistuvat odotukset ja harkittu luottamus lunastetaan, sitä vähemmän tulevaisuudessa toisen varaan laskemista tarvitsee erikseen harkita. Edellä kuvattuja ominaisuuksia ja niiden johdonmukaisuutta voisi ajatella edellytyksinä sille, että luottavaisuutta voi syntyä.

Luottavaisuuden vakiinnuttamista vauhdittaa puolestaan riittävän aukoton verkosto: siis sulkeuma. Coleman (1988) yhdisti sulkeuman tiiviimpään yhteisöön koulun ympärillä (vanhempien ja koulun muodostama yhteisö). Kun puhutaan yhteisöstä johon kuuluvat sekä koulun oppilaat että näiden vanhemmat, Coleman käyttää termiä ylisukupolvinen sulkeuma. Tällöin koulun oppilaiden vanhemmat tuntevat toisensa ja valvovat paitsi omiensa myös muiden lasten toimintaa. Coleman arvioi ylisukupolvisen sulkeuman määrää ja vaikutuksia perheiden muuttotilastoilla: lapset jotka olivat vaihtaneet koulua perheen muuton takia useammin, olivat myös todennäköisemmin koulupudokkaita kuin ne, joiden ei ole tarvinnut vaihtaa koulua. (Coleman 1988.) Alueellinen pysyvyys edesauttaa siis sulkeumaa, kun sosiaaliset suhteet eivät katkea perheen muuttaessa. Koulun sisällä sulkeumaa voisi arvioida organisaatiotutkimuksessa käytetyllä rakenteellisella osa-alueella, jonka tarkoitus on luoda kuva siitä, millaisia yhteyksiä työyhteisön toimijoiden välillä on (vrt. edellä). Sulkeuman mittarina Anne Bert Dijkstra, René Veenstra ja Jules Peschar (2004, 126–127) käyttivät esimerkiksi sitä, kuinka hyvin kouluyhteisön toimijat kertoivat tuntevansa muita toimijoita (vanhemmat, oppilaat, opettajat).

Roffey (2012) tarkastelee sosiaalista pääomaa hyvinvoivan kouluyhteisön näkökulmasta ja kiinnittää huomion erityisesti siihen, miten sosiaalista pääomaa luodaan. Hänen mukaansa tärkeimmässä osassa on suhteiden laatu. Kun yhteisössä on riittävän paljon positiiviseksi koettuja vuorovaikutussuhteita, luottamus ja vastavuoroisuus kasvavat. Tällöin yhteisiä tavoitteita kohti pyrkiminen on helpompaa. Vuorovaikutussuhteiden laatua Roffey lähestyy hyödyntämällä Elizabeth Holmesin (2005) yhteenvetoa koulujen hyvästä työilmapiiristä. Holmesin mukaan positiivisessa opettajayhteisössä halutaan luoda vahva ryhmäidentiteetti, opettajien ammattitaitoa kunnioitetaan, opettajat saavat vaikuttaa päätöksentekoon, opettajakollegoilla on mahdollisuuksia tavata toisiaan, ja yrittämisestä ja

hyvistä suorituksista saa tunnustusta. (Roffey 2012, 10.) Edellä mainittuja voi suhteuttaa organisaatiotutkimuksen jaotteluun rakenteellisen, suhteellisen ja tiedollisen osa-alueen välillä. Rakenteelliseen osa-alueeseen kuulune, kuinka paljon opettajilla on mahdollisuuksia yhteiseen ajanviettoon (horisontaalinen rakenne) ja kuinka paljon opettajat saavat osallistua päätöksentekoon (vertikaalinen rakenne). Suhteiden laatuun puolestaan voi laskea ammattitaitoisuuden kunnioituksen (vrt. Bryk & Schneider 2003) ja tunnustuksen hyvistä suorituksista. Viimeisenä ryhmäidentiteetin voi laskea tiedolliseen osa-alueeseen. Tiedollinen osa-alue sisälsi jaetun narratiivin ja kielen, eräänlaisen kokemuksen todellisuudesta (vrt. Nahapiet & Goshal 2002). Ryhmän identiteetti perustunee jaettuun narratiiviin ja samuuden kokemukseen.

Tässä luvussa olen eritellyt sosiaaliseen pääomaan liittyvää tutkimusta sekä koulun että organisaatioiden näkökulmasta. Palaan aiempiin tutkimuksiin ja etenkin niiden havaintokysymyksiin jäljempänä, kun määrittelen kysymyksiä joiden avulla lähestyä sosiaalista pääomaa omassa tutkielmassani. Seuraavaksi esitän tutkimustehtävän ja tutkielman aiheiston.

4 Tutkimustehtävä ja aineisto

Tutkimustehtäväni on seuraava: tarkoituksena on luoda kuvaus eräästä koulu- ja opettajayhteisöstä ja sen sosiaalisesta pääomasta. Tavoittelen tietoa siitä, minkälaisia sosiaalista pääomaa tukevia elementtejä tässä yhteisössä kuvataan olevan, ja toisaalta minkälaiset tekijät sitä mahdollisesti haurastuttavat. Tutkimustehtävä muotoutuu viideksi osakysymykseksi: (1) Millainen yhteisö on rakenteeltaan? (2) Millaisia ovat siinä kuvatut suhteet? (3) Minkälaisia tiedollisia rakennusaineita kuvataan? (4) Mitkä ovat kunkin osa-alueen voimavarat? (5) Entä minkälaiset ovat kunkin osa-alueen haasteet? Kysymysten 1–3 avulla on tarkoitus kuvata yhteisöä jaettuna rakenteiden, suhteiden ja tiedolliseen osa-alueeseen. Kysymykset 4–5 vastaavat puolestaan siihen, mikä tässä yhteisössä voi toimia sosiaalista pääomaa vahvistavana tai heikentävänä. Vastatakseni tutkimuskysymyksiin olen laatinut analyysin tueksi aiempien tutkimusten pohjalta kysymyskehikon, jonka esittän luvun 5 lopuksi.

Aineistona käytän eräässä pääkaupunkiseudun koulussa vuonna 2014 tehtyjä henkilökunnan haastatteluja. Myös vanhempia oli haastateltu, mutta rajasin aineiston koulun sisäisiin toimijoihin (n=9). Teemahaastattelut kestivät keskimäärin 60 minuuttia, vaihtelua oli 30 minuutista yli sataan minuuttiin ja ne käsittelivät teemoja koulun toimijoiden keskinäisistä suhteista toimintakulttuuriin. Haastateltuihin kuului opetushenkilökunnan, koulun johdon sekä oppilashuollon toimijoita. Tulosluvun aineistokatkelmissa haastateltavan positiota ei ole mainittu näiden anonymiteetin säilyttämiseksi. Tekstiin valituista katkelmista on myös lukemisen helpottamiseksi siistitty puhujien toistot ja ylimääräiset tauot; nämä on merkitty hakasulkein. Aineisto on osa Helsingin yliopiston Toimiva lähikoulu (TOLU) -tutkimushanketta. Tutkimushankkeeseen osallistui kokonaisuudessaan kolme koulua, joiden tunnistettiin toimivan matalan sosioekonomisen rakenteen alueilla hyvin oppimistuloksien (Bernelius 2013). Vaikka koulu on näin identifioitu oppimistuloksilla mitattuna ”toimivaksi”, tutkielman tarkoituksena ei ole ottaa kantaa oppimistuloksiin tai koulun toimivuuteen oppimistulosten tuottajana. Missään nimessä tarkoituksenani ei ole esittää sosiaalisen pääoman olevan oppimistulosten aiheuttaja. Juuri tämä aineisto valikoitui tutkielmani aineistoksi, koska se oli kiinnostava myös omana itsenäisenä kokonaisuutenaan myös toisenlaisessa teoreettisessa kontekstissa. Keskityn siis yksinomaan so-

siaaliseen pääomaan kouluyhteisössä, sen onnistumisten ja myös ongelmakohtien tunnistamiseen. Tutkimustehtäväni rajoittuu siis kuvaamaan sosiaalisen pääoman ilmenemistä ja osin ilmenemisen edellytyksiä, mutta ei sitä, miten potentiaalia käytetään tai ei käytetä.

5 Tutkielman toteutus

Tässä tutkielmassa käytän metodina teoriaohjaavaa laadullista sisällönanalyysia. Sillä tarkoitetaan analyysimenetelmää, jossa aineisto pelkistämisen ja jäsennyksen jälkeen kategoriaoidaan jonkin teoreettisen mallin mukaisesti. Tässä luvussa pohdin ensin lyhyesti laadullista tutkimusta ja tutkielman tieteenfilosofista ja -teoreettista orientaatiota. Tämän jälkeen avaan tarkemmin laadullista sisällönanalyysia analyysimenetelmänä. Lopuksi esitän käyttämäni analyysikehikon ja varsinaisen työn vaiheet.

5.1 Kuinka tutkia sosiaalista todellisuutta?

Usein laadullista tutkimusta ryhdytään kuvaamaan vertaamalla sitä määrälliseen tutkimukseen. Siten laadullinen tutkimus yritetään määritellä sanomalla jotain siitä, mitä se ei ainakaan ole. Juha Varto (1992, 23–25) pitää laadullisen tutkimuksen kohteena ihmisen elämysmaailmaa kontrastina luonnolliseen maailmaan, ja siten luonnollisen maailman tutkimukseen suunnatut, usein määrälliset menetelmät, on erotettava laadullisista menetelmistä. Pertti Alasuutarin (1995, 34) mukaan kvantitatiivinen analyysi poikkeaa laadullisesta siinä, että kvantitatiivinen analyysi perustuu numeraaliseen argumentaatioon ja tilastollisiin yhteyksiin. Jari Eskola ja Juha Suoranta (1998, 13) muistuttavat myös, että aineiston laadullinen tutkimus on eri asia kuin laadullisen aineiston tutkimus. Laadullista aineistoa (kuten haastattelut) voi analysoida määrällisesti, ja määrällistä aineistoa voi arvioida laadullisin menetelmin. Samaan hengenvetoon määrällisen ja laadullisen tutkimuksen vertailun kanssa useimmiten kuitenkin kyseenalaistetaan kyseisen jaon mielekkyys (esim. Tuomi & Sarajärvi 2009; Eskola & Suoranta 1998). Alasuutari (1999, 32) puhuisi ihmistieteissä oikeammin määrällisen ja laadullisen analyysin jatkumosta kuin toisilleen vastakkaisista tutkimussuunnista. Tutkielman kuvaaminen laadulliseksi tai menetelmän nimeäminen laadulliseksi sisällönanalyysiksi ei siis oikeastaan kerro vielä paljoakaan. Enemmän kertoo sen paikantaminen tieteenfilosofiselle kartalle, eli kysymällä, millainen on se maailma, jota tässä tutkielmassa tutkitaan, ja minkälaista tietoa siitä voi kuvitella saavansa. Etenkin, kun tutkimuskohteena on sosiaalinen yhteisö ja sen rakenteet, herää kysymys: miten tuo yhteisö on olemassa, ja mitä siitä voidaan haastatteluai-
neistolla tavoittaa?

Tutkielman maailmasuhdetta voi karkeasti luonnostella poissulkemalla eri vaihtoehtoja. Positivistinen, naiivin realistinen lähtökohta ei ole luonteva, sillä sosiaalinen todellisuus ei ole konkreettista tai näkyvää (vrt. Metsämuuronen 2006, 85). Toisessa ääripäässä oleva konstruktivismi soveltuisi sosiaalisen maailman tutkimiseen ehkä paremmin, mutta äärimmäinen väite ”todellisuus on eri henkilöiden suhteellista todellisuutta” (s. 86) ei niin ikään kuulosta uskottavalta. Jos todellisuus on absoluuttisen subjektiivinen, voidaan kysyä, mikä siinä sitten on sosiaalista. Jonkinlainen kosketus objektiiviseen maailmaan ja toisiin ihmisiin lienee oletettava. Ratkaisu tähän voisi olla jonkinlaisen keskitien etsiminen kriittisestä tai konstruktivistisesta realismista, mikä Anita Saaranen-Kauppinen ja Anna Puusniekan (2006) mukaan onkin nykyään tyypillistä.

Perinteisen realismi-konstruktivismi-jaottelun avulla on vaikea saada sanottua täsmällisesti, minkälainen tutkielman tutkimuskohde todella on. Koska tarkoituksena on sanoa jotain sosiaalisen maailman rakenteista, on syytä pohtia sosiaalisen todellisuuden erityispiirteitä. Vastauksen hahmottelun tueksi käytän sosiaalista konstruktionismia (so. todellisuuden sosiaalisen rakentumisen teoriaa) sekä Popperin maailmojen teoriaa. Tapio Aittolan (2012) mukaan sosiaalisen konstruktionismin kehittelijöiden Bergerin ja Luckmanin teesi on, että yksilön ja sosiaalisen maailman suhde on dialektinen: sosiaalinen todellisuus rakentuu ulkoistamisen, esineellistymisen ja sisäistämisen kautta. Yksinkertaisesti esitettynä ulkoistaminen on seurausta ihmiselle luontaisesta tarpeesta luoda ympärilleen kulttuurinen maailma ja sosiaalinen järjestys. Sosiaalisen järjestyksen, tapojen ja traditioiden vakiintuessa sosiaalinen toiminta esineellistyy, ja rakentuu itsenäiseksi objektiiviseksi todellisuudekseen. Jokainen yksilö puolestaan joutuu sosiaaliseen järjestelmään tullessaan sisäistämään tuon aiemmin ulkoistetun, institutionalisoituneen todellisuuden. (Aittola 2012, 60–63.) Esineellistyttyään sosiaalinen todellisuus on jossain määrin riippumaton yksittäisistä yksilöistä eikä romahda yhden yksilön siitä poistuessa. Toisaalta se on rakenteena muuttuva, sillä edellä kuvatut perusprosessit ovat jatkuvia. Perusprosesseja voi soveltaa niin yhteiskuntien kuin pienempien sosiaalisten ilmiöiden tarkasteluun, joista hyvä esimerkki on jono. Jono on sosiaalinen rakenne, toimintaa ohjaava tapa, joka on olemassa siitä huolimatta, että jonottajat vaihtuvat (Aro & Jokivuori 2010, 20). Vaikka jonon olemassaolo riippuu yksilöistä ja näiden toiminnasta, sen voi myös ajatella olevan osa jotakin objektiivista todellisuutta, ei pelkästään subjektiivinen ja suhteellinen.

Jos sosiaalinen todellisuus on olemassa omana itsenään, miksi sitten saman yhteisön kuvauksissa on vaihtelua riippuen puhujasta? Popperia (1972, Heikkisen ym. 2005 mukaan) mukaillen todellisuus rakentuu kolmesta eri maailmasta: (1) fysikaalisten objektien maailmasta, (2) mentaalisen todellisuuden maailmasta sekä (3) kielellisten ja sosiaalisten konstruktioiden maailmasta. Mentaalinen, ihmisen mielensisäinen maailma 2 toimii välittäjänä maailmojen 1 ja 3 välillä. Yksilöiden mentaaliset representaatiot fysikaalisesta ja sosiaalisesta todellisuudesta voivat siis olla erilaiset. (Heikkinen ym. 2005.) Berger ja Luckmann ajattelivat, että vaikka sosiaalisia todellisuuksia (vrt. Popperin maailma 3) on monenlaisia, ne ovat yksilölle aivan yhtä tosia. Siten tutkimalla tietoa todellisuudesta ”*on mahdollista päästä sisälle yhteiskunnan ja sosiaalisen todellisuuden perusrakenteisiin*”. (Aittola 2012, 63.) Epäilemättä aineistossa haastateltujen ihmisten kuvaama sosiaalinen maailma on vähintään heille itselleen ”tosi”. Jos tiedon kautta voi ajatella saavansa selville jotakin sosiaalisen todellisuuden rakenteista, haastateltujen kuvaukset yhteisöstä ja sen toiminnasta lienee perusteltu lähestymistapa. Tutkimuskohteesta, joka sijoittuu sosiaaliseen maailmaan, pyritään siis saamaan tietoa haastattelujen avulla. Jody Millerin ja Barry Glassnerin (1997) mukaan haastattelu on kelpo työkalu aineiston hankintaan, kun tutkitaan sosiaalista maailmaa. Miller ja Glassner eivät väitä, että haastattelu heijastaisi täydellisesti todellisuutta (äärimmäinen positivistinen näkemys) eivätkä toisaalta oleta, että haastattelulla voitaisiin tuottaa tietoa vain haastattelutilanteesta (äärimmäinen konstruktivistinen näkemys). Haastattelutilanteessa tuotetaan kyllä todellisuutta, mutta haastattelun kertomat tarinat kumpuavat konteksteista, joiden juuret ovat haastattelun ulkopuolisessa, sosiaalisessa maailmassa. (Miller & Glassner 1997, 104–105.)

Koska tämän tutkielman aineisto koostuu haastateltujen kokemuksista ja kertomuksista, on tutkielmalla jonkinlainen kosketuspinta myös fenomenologiaan, vaikka kyse ei ole merkitysrakenteiden analyysistä (Laine 2001). Ja vaikka sosiaalista maailmaa tuotetaan jatkuvasti uudestaan, tutkimuskohteena ei ole esimerkiksi se, millaisin kielellisin keinoin yhteisön sosiaalinen pääoma haastatteluissa konstruoidaan (jolloin metodina käytettäisiin kielellisiä lähestymistapoja kuten diskurssi- tai narratiivinen analyysi, vrt. Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006). Eskola ja Suoranta (1998, 138) kirjoittavat, että konstruktionismin näkökulmasta ei ole oleellista pohtia todellisuuden ja siitä tehdyn esityksen vastaavuutta, vaan huomio tulisi kiinnittää esitysten välisiin eroihin.

Vetäen yhteen: tutkimuskohteena on yhteisö olettaen yhtäältä, että se todella on oma, sosiaalisessa toiminnassa muotoutunut ja muotoutuva objektiivinen kokonaisuutensa. Toisaalta voidaan olettaa, että ihmisten erilaisetkin kokemukset yhteisöstä ovat itse kullekin tosia. Lähestymistavan rajoitus on se, että koska sosiaalinen todellisuus jatkuvasti muotoutuu, tällä tutkielmalla tavoitettava tieto on yhden menneen hetken kuva, ja jos saman yhteisön haastattelut tehtäisiin tänä päivänä, niistä ei välttämättä voitaisi tehdä samoja johtopäätöksiä. Tässä tutkielmassa sisällönanalyysillä tuotettava tieto on siten luonteeltaan kuvailevaa, eikä sen perusteella ole tarkoitus tehdä yleistyksiä. Hannu Heikkinen ym. (2005, 348) kuvaavat sisällönanalyysin kuuluvan johonkin postpositivistisen tieteenfilosofian ja fenomenologian välimaastoon, eikä valittu metodi siten ole ainakaan ristiriidassa edellä pohdittujen kysymysten kanssa. Käyn läpi seuraavaksi tarkemmin laadullista sisällönanalyysia metodina.

5.2 Laadullinen sisällönanalyysi

Laadullista sisällönanalyysia pidetään perusmenetelmänä, jota voidaan soveltaa monenlaisiin teorioihin ja muihin menetelmiin. Se voidaan ajatella joko yksittäisenä metodina tai monenlaisten eri sisältöjen analysoimisen teoreettisena kehyksenä. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 91.) Menetelmän avulla aineistosta pyritään tunnistamaan säännönmukaisuuksia, teemoja ja merkityksiä (Berg 2009, 338). Laadullinen sisällönanalyysi poikkeaa määrällisestä esimerkiksi siten, ettei tarkoituksena ole aineiston kvantifioiminen (esimerkiksi ilmausten esiintymistiheys). Sisällön määrällistä kuvailua kutsutaan usein sisällön erittelyksi (Tuomi & Sarajärvi 2009, 105).

Yleisesti voisi sanoa, että laadullisella sisällönanalyysillä pyritään luomaan tutkittavasta ilmiöstä kuvaus, joka on yhtäältä tiivis ja joka toisaalta sisältää kaiken oleellisen tiedon. Käytännön toteutuksesta on sen sijaan lukuisia kuvauksia. Jari Metsämuuronen (2006, 127) näkee laadullisen sisällönanalyysin *grounded theoryn* sukulaisena: molemmat etenevät aineiston ehdoilla luokitteluja testaten ja ydinkategorioita etsien. Laadullisen sisällönanalyysin kuvauksissa ilmeisin muuttuva tekijä onkin se, missä vaiheessa analyysia hyödynnetään teoriaa (vrt. Tuomi & Sarajärvi 2009, 109; Berg 2009, 362–363; Metsämuuronen 2006, 124). Jouni Tuomi ja Anneli Sarajärvi (2009, 108) erottavat toisistaan

aineistolähtöisen, teorialähtöisen ja teoriaohjaavan sisällönanalyysin. Näitä erottaa toisistaan teorian tasolla päättelyn logiikka ja käytännön tasolla pitkälti se, käytetäänkö aineiston jäsenyykseen ennalta määrättyä teoriaa, ja missä vaiheessa. Aineistolähtöinen analyysi etenee (ainakin ideaalitapauksessa) nimensä mukaisesti aineistosta lähtien ja aineiston ehdoilla. Teorialähtöinen analyysi puolestaan etenee kirjallisuudesta muodostettujen analyttisten kategorioiden pohjalta, joiden mukaan aineisto jäsennetään. Teoriaohjaava sijoittuu näiden välimaastoon siten, että aineistolähtöisen jäsentämisen jälkeen lopulliset kokoavat kategoriat muodostetaan jonkin teoreettisen mallin, ei yksin aineiston pohjalta. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 117–120.)

Aineistolähtöistä lähestymistapaa kuvataan usein induktiiviseksi, kun taas teorialähtöistä deduktiiviseksi. Teoriaohjaavan analyysin sijoittaminen jompaankumpaan ei ole Tuomen ja Sarajärven (2009) itsestään selvää. Sen voidaan ajatella olevan deduktiivista, sillä kuten teorialähtöisessä analyysissä, olemassa oleva teoreettinen malli ohjaa, mihin lopputulokseen analyysissä päädytään. Tällöin on kuitenkin vaikeaa nähdä eroa teoriaohjaavan ja teorialähtöisen tutkimusprosessien välillä. Kirjoittajien mukaan perustellumpaa olisi ajatella teoriaohjaava analyysi induktiivisen päättelyn alaluokaksi, jolla voidaan yrittää ratkaista aineistolähtöiseen analyysiin liittyviä pulmia. Koska teoriaohjaavaan analyysiin *”ei ole mitään sääntöä”* (s. 100), joka määrittäisi milloin teoriaa ryhdytään soveltamaan aineistoon, ei voida aukottomasti sanoa teoriaohjaavan analyysin olevan joko induktiivista tai deduktiivista. Jos teoriaa hyödynnetään alkumetreiltä lähtien, on tutkimus lähempänä teorialähtöistä ja päättely siten pikemmin deduktiivista. Jos taas teoriaa hyödynnetään vasta analyysin loppuvaiheilla, on päättelyn logiikka lähempänä induktiivista. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 109–110.) Myös Bruce Berg (2009, 347) kuvaa laadullisen sisällönanalyysin voivan olla joko induktiivista tai deduktiivista – tai jotain näiden väliltä. Uskollisuus alkuperäiselle viestille edellyttää jossain määrin aineistolähtöistä lähestymistapaa, mutta sen varaan ei voi Bergin mukaan täysin jättäytyä. Berg (2009, 343) esittääkin, että hyödyllisimmillään laadullinen sisällönanalyysi on tapa järjestää aineisto induction avulla muotoon, josta voidaan tehdä tulkintoja ympäröivän maailman ja aiemman kirjallisuuden valossa – siis tavalla, jota Tuomi ja Sarajärvi (2009, 109) kutsuvat teoriaohjaavaksi.

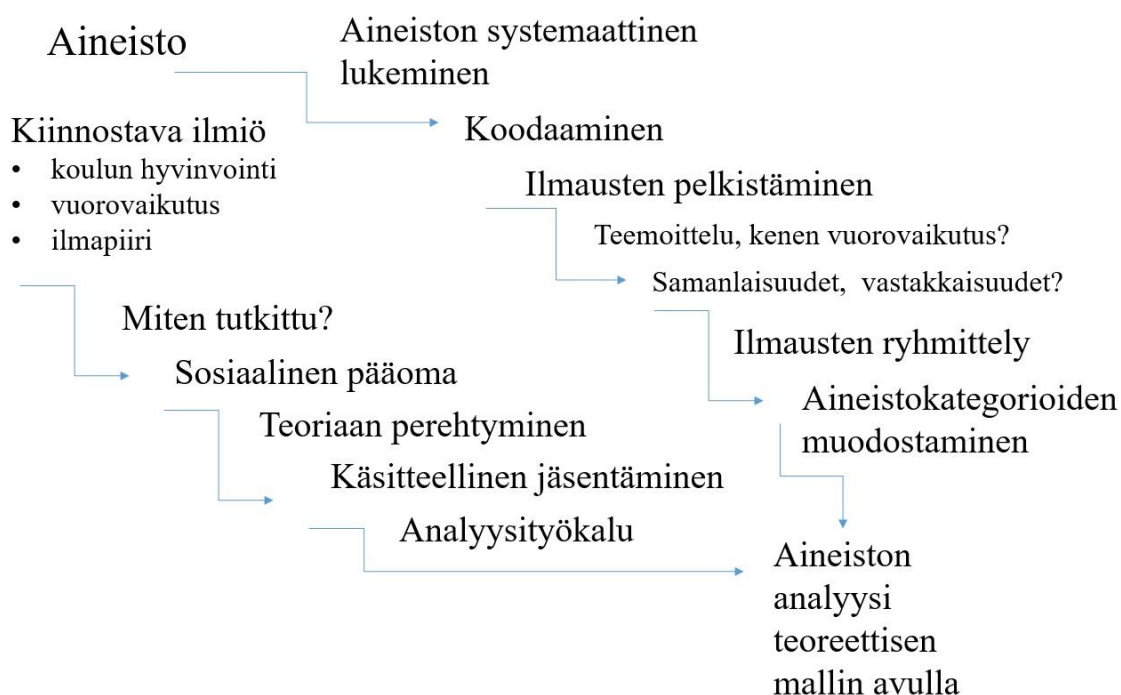
Aineisto- ja teorialähtöiset lähestymistavat voitaisiin siis asettaa jatkumon kahteen ääripäähän, joiden välillä teoriaa voidaan hyödyntää enemmän tai vähemmän. Puhtaan teorialähtöisestä lähestymistavasta ei tämän tutkielman kohdalla voi puhua, sillä aineisto ja aineistolähtöinen jäsennys on ollut olemassa ennen teoreettista kehikkoa. Aineistolähtöisen jäsentämisen jälkeen varsinaisen analyysin olen kuitenkin tehnyt erillisen teoreettisen työkalun avulla, joten aineistolähtöinenkään ei sovellu kuvaamaan varsinaista analyysia. Sisällönanalyysi tässä yhteydessä on siis Tuomen ja Sarajärven (2009, 91) kuvaama väljä teoreettinen kehikko, johon sovelletaan sosiaalisen pääoman teoriaa. Bergin (2009) mukaan laadullisen sisällönanalyysin rajoitus tai jopa heikkous on, ettei sen avulla voida sanoa oikeastaan mitään syy-seuraussuhteista. Riippumatta siitä, kuinka usein jokin tapahtumakuvio aineistossa esiintyy, pelkällä sisällönanalyysillä ei voi ottaa kantaa kausaliteettiin. Berg pohtii sisällönanalyysin soveltuvuutta eri tutkimusasetelmiin, ja sanoo sen soveltuvan esimerkiksi sosiaalisten prosessien tai tapahtumien arviointiin, tai deskriptiiviseen, kuvailevaan analyysiin. Kovin kokeellisiin tutkimusasetelmiin se ei kuitenkaan sovellu. (Berg 2009, 365.)

5.3 Analyysin vaiheet

Laadullisen analyysin tekemisestä on erilaisia kuvauksia. Tuomi ja Sarajärvi (2009) kuvaavat analyysin etenevän tutkimuskohteen päättämisestä ja aineiston rajaamisesta luokitteluun, tyypittelyyn tai teemoitteluun. Viimeinen kohta kuvaa kirjoittajien mukaan varsinaista analyysia. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 92–93.) Tuomen ja Sarajärven analyysiprosessin kuvaus on varsin suoraviivainen, ja useammin laadullinen analyysi kuvataankin sykliseksi tai vaiheittaiseksi prosessiksi, joka ei välttämättä noudata jotakin ennalta määrättyä mallia (Hirsjärvi 2007, 14). Johanna Ruusuvuori, Pirjo Nikander ja Matti Hyvärinen (2010) kuvaavat haastattelun analyysin vaiheita päällekkäisiksi. Aina vaiheesta toiseen ei siirrytä ”*saumattoman siististi*” (s. 11), vaan aiempiin vaiheisiin palataan uudestaan suhteessa siihen, mitä aineistosta saadaan selville. Kirjoittajat pitävät myös luokitte-
lua tai teemoittelua erillisenä varsinaisesta analyysistä, ja korostavat, että etenkin laadullista sisällönanalyysia tehtäessä ei riitä, että aineisto järjestetään luokkiin, vaan varsinaisen analyysin tarkoitus on saada aineistosta sanottua jotakin, joka ei ole välttämättä valmiiksi eksplikoitua. (Ruusuvuori, Nikander & Hyvärinen 2010, 19.) Alasuutari (1999)

kuvaa laadullisen tutkimuksen prosessikuvauksia ”voittajien historiaksi”, jossa tutkimuksen eteneminen kuvataan ikään kuin se olisi edennyt ilman ongelmia vaiheesta toiseen. Jonkin ohjeellisen prosessikaavion esittäminen siitä, miten analyysi pitäisi tehdä, ei Alasuutarin mukaan ole edes kovin mielekäästä, sillä yhtä oikeaa tapaa tehdä laadullista analyysia ei ole. (Alasuutari 1999, 252–254.) Myös Timo Laine (2001, 134–135) korostaa, että laadullisen tutkimuksen tekotapoja on monia, mutta ”*päämäärätöntä vaellusta*” (s. 135) voi välttää laatimalla itselleen edes jonkinlaiset suuntaviivat, joita pääpiirteittäin noudattaa.

En kutsuisi tämän tutkielman prosessia päämäärättömäksi vaellukseksi, vaikka se ei täysin suoraviivaisesti edennytäkään. Aineisto oli olemassa lähes kaiken aikaa, ja samoin siinä kiinnostava ilmiö (kouluyhteisön hyvinvointi) on pysynyt alusta asti samana. Teoreettisia kokeiluja oli kuitenkin useampia ennen kuin päädyin sosiaalisen pääoman teoriaan, eikä senkään jälkeen tiettyyn analyysikehikkoon päätyminen ollut itsestään selvää. Teoreettiset valinnat ja rajaukset on kuvattu edellä luvussa 2. Alla olevan kuvan 1 tarkoitus on hahmottaa, miten aineiston käsittely eteni, ja mitä ratkaisuja missäkin vaiheessa tein.



Kuva 1: Tutkielman eteneminen teoriaohjaavan sisällönanalyysin avulla.

Tutustuttuani aluksi aineistoon lähemmin pohdin ilmiöitä kuten kouluyhteisön hyvinvointi, vuorovaikutus ja ilmapiiri. Analyysiyksiköksi valitsin ajatuskokonaisuuden, jotta asiayhteys säilyisi eheänä. Haastatteluaineiston jäsennys alkoi pelkistämällä (vrt. Tuomi ja Sarajärvi 2009, 109) eli systemaattisella lukemisella ja koodaamisella, jonka perusteella jäljelle jäivät lausumat, joissa kuvattiin koulun sosiaalista maailmaa: sen toimijoita ja siinä toimimista, vuorovaikutusta. Tällä tavoin kuvaukset esimerkiksi koulusta fyysisenä tilana rajautuivat pois, joskaan niitä ei alun alkaenkaan ollut paljon. Esimerkki lausuman pelkistämisestä ja kategorioiden muodostamisesta on esitetty taulukossa 1.

Taulukko 1: Esimerkki aineiston alkuperäisten ilmausten pelkistämisestä ja kategorioinnista.

Alkuperäinen ilmaus	Pelkistetty ilmaus	Aineistokategoriat	
"tän koulun opettajia tuli semmonen tosi iso, lössi samaa aikaa, sinne ravintolaan siihe narikkaan. Ja sit se näytti mun mielest se yhteishenki tosi hyvältä että, mä aattelin, iso koulu ja noin paljon opettajia haluaa tulla vapaa-ajalla yhdessä, vapaaehtosesti johonki paikkaan ja näytti siltä et he oli rentoutuneita ja nautti toistensa seurasta ni mulle tuli siitä semmonen olo että, se on hyvä paikka ja siel on hyvä tunnelma."	Koulun henkilökunta viettää mielellään myös vapaa-aikaa yhdessä.	Yhdessä viihtyminen	Yhteinen vapaa-aika
"K: Jääkö ihmisiä usein istumaan jos ei oo jotain sovittua aikaa? V: Jää. K: Kuin usein? V: Mitähän mä sanoisin, kolme kertaa viikossa, neljä kertaa viikossa. Mulla itellä on tapana jäädä iltapäivisin tekemään hommat. Silloin täällä aina on joku."	Opettajainhuoneessa istutaan usein töiden jälkeenkin.		
"Sitten erään toisen koulun kollegalta oppineena sano että hirvee haaste parakkielämä siinä mielessä että opettajahuoneen käyttö on vähentynyt, et opettajat onkin niis parakeissaan helposti välitunneilla ja työyhteisön yhteisöllisyys lähtee murenemaan. Semmosesta ainakin meitä on varotettu, et olkaa tarkkana ja huolehtikaa siitä että viettätte aikaa yhdessä."	Parakkielämä voi vähentää yhdessäoloa, entistä tärkeämpää että pidetään yllä yhteistä aikaa.	Yhteisen ajanvieton väheneminen	
"Sanotaan et mulla ei nyt tällä ehkä oo semmost ihan oikeen kaveria jonka kans mä oisin kauheesti vapaa-ajalla. Joskus aikasemmin oli ehkä enemmänkin, mutta he on sit vaihtanu koulua. Jotenki must tuntuu et ku mä palasin äitiyslomalta ja on tää perhe ja lapset, niin tosi vähä itse asias viettää täällä enää vapaa-aikaa. Kun työt loppuu ni sit mä yleensä lähen."	Vapaa-ajanvietto työyhteisössä on vähentynyt, koska elämäntilanne muuttunut ja kollegat vaihtuneet.		

Kokosin sosiaalista maailmaa kuvaavat ilmaukset taulukkoon, minkä jälkeen anonymsin ja pelkistin ajatuskokonaisuudet niin, että jäljelle jäi lausuman ajatuskulun ydin. Pelkistetyt ilmaukset jäsensin ensin sen mukaan, kenen vuorovaikutuksesta tai toiminnasta oli kyse: koulun ja sitä ympäröivien toimijoiden; koulun opettajien ja muun henkilökunnan; koulun johdon; koulun oppilaiden. Jos toimintaa kuvattiin yleisesti tai passiivissa ilman spesifiä toimijaa, listasin sen kouluyhteisön otsikon alle. Toimijoiden mukaan

jäsennyksen tarkoitus oli helpottaa kategoriointia, sillä sosiaalista maailmaa kuvaavia lausumia oli paljon. Tämän jälkeen toimijajoukko kerrallaan ryhmittelin keskenään samankaltaisia ja vastakkaisia lausumia. Huomio kiinnittyi etenkin sellaisiin kohtiin, joissa kerrottujen kokemusten välillä ilmeni rosaa tai ristiriitaisuutta. Näistä luokitteluista muodostin alakategoriat, jotka ryhmittelin vielä yläotsikoiden alle. Tämä oli tutkielman niin kutsuttu aineistolähtöinen osuus.

Varsinainen analyysi muodostui jäsentämällä aineistokategoriat teorian pohjalta muodostetun analyysityökalun avulla. Eskolan ja Suorannan (1998) mukaan operationalisointi on keskeinen osa määrällistä tutkimusta, sillä ilman teoriaa vastaavia havaintokäsitteitä empiiristä mittaamista ei voi tehdä. Laadullisessa tutkimuksessa operationalisoinnilla ei ole kenties yhtä keskeistä osaa, mutta jollain tavalla laadullisessakin tutkimuksessa teoreettiset käsitteet joudutaan esittämään arkikielellä. Aineisto on myös pystyttävä ilmaisemaan teorian kielellä. (Eskola & Suoranta 1998, 74–78.) Operationalisointiin käytettyjä väittämiä ja oletuksia sosiaalisen pääoman ilmenemisestä voi siis yrittää tunnistaa myös laadullisesta aineistosta. Analyysin kehys rakentui Colemanin ja Putnamin käyttämistä käsitteistä, jotka yhdistyivät organisaatiotutkimuksessa tehtyihin ylätasoon jäsenyyksiin (rakenteellinen, suhteellinen ja tiedollinen osa-alue). Kunkin käsitteen kohdalle keräsin kysymyksiä, joita aiempien tutkimusten perusteella voisi pitää sosiaalisen pääoman empiirisinä indikaattoreina. Taulukoissa 2–4 esitän käsitteet ja niitä vastaavat havaintokysymykset aiempien tutkimusten pohjalta.

Kysymysten avulla kävin läpi aineistokategoriat. Luokittelin kategoriat ensin kolmen osa-alueen mukaan. Tämän jälkeen kävin kategorioita läpi kysymysten avulla luoden yhteyksiä teoriaan. Saadakseni vastauksen kysymyksiin 4 ja 5, eli siihen, mitkä ovat tässä yhteisössä voimavaroja ja mitkä haasteita, asetin kunkin käsitteen jatkumolle. Esimerkiksi sulkeumaa arvioidessani pohdin, kertoiko lausuma avoimesta vai tiiviistä verkostosta. Mikäli puhuja olisi kertonut, ettei tunne yhteisössä ketään, olisin laskenut sen haasteeksi. Jos taas olisi kuvattu, että kaikki tuntevat toisensa hyvin ja yhtä läheisesti, olisin laskenut sen sosiaalisen pääoman voimavaraksi. Täydellisiä ääripäitä ei kuitenkaan tässä aineistossa usein ollut.

Taulukko 2: Sosiaalisen pääoman rakenteellista osa-aluetta koskevat käsitteet ja niille muotoillut havaintokysymykset aineiston analyysia varten.

Käsite	Havaintokysymys
Sulkeuma	Ketkä tuntevat toisensa, kuinka hyvin? (Dijkstra, Veenstra & Peschar 2004.)
	Alueen asukkaiden vaihtuvuus? (Coleman 1988.)
Sitovuus/ silloittavuus	Ulossulkevaa vai vieraanvaraista? (Putnam 2000.)
Horisontaalisuus/ vertikaalisuus	Kommunikaation avoimuus ja rehellisyys, tiedon jakaminen? (Leana & Pil 2006.)
	Verkon hierarkkisuus? (van Scheppingen ym. 2013.)
	Vaikuttavatko opettajat päätöksentekoon (vertikaalinen)? (Roffey 2012.)
	Vietetäänkö yhteistä aikaa (horisontaalinen)? (Roffey 2012.)
	Avun saaminen kollegoilta (horisontaalinen)? (Pejtersen 2010.)
	Avun saaminen esimieheltä (vertikaalinen)? (Pejtersen 2010.)

Vastatakseni kysymykseen millainen tämä yhteisö on rakenteeltaan, kokosin aiemmista tutkimuksista kysymyksiä koskien sulkeumaa, sitovuutta ja silloittavuutta sekä horisontaalisuutta ja vertikaalisuutta. Sulkeumaa koskevilla kysymyksillä oli tarkoitus selvittää, onko verkostossa avoimuutta vai muodostuuko yhteisöstä tasapainoinen. Sitovuutta tai silloittavuutta hahmotin kysymällä, kertooko lausuma ulossulkevasta ja sisäänpäin kääntyvästä (sitova) vai vieraanvaraisesta ja avoimesta (silloittava) yhteisöstä. Yhteisön horisontaalisia suhteita lähestyin kysymyksillä yhteisestä ajanvietosta ja avun saamisesta kollegoiden kesken, vertikaalisia puolestaan avun saamisesta esimieheltä ja päätöksentekoon vaikuttamisesta.

Taulukko 3: Sosiaalisen pääoman suhteiden osa-aluetta koskevat käsitteet ja niille muotoillut havaintokysymykset aineiston analyysia varten.

Käsite	Havaintokysymys
Normit	Normien yhtenäisyys; koskevatko kaikkia samat säännöt? (Pejtersen 2010.)
Odotukset ja velvoitteet	Onko selvää mitä kullakin odotetaan, onko ristiriitaisia odotuksia? (Pejtersen 2010.)
Sitovuus/ silloittavuus	Ohjaako yhteisö yksilön toimintaa? (Putnam 2000.)
Luottamuksen-arvoisuus	Kuunnellaanko, huomioidaanko mielipiteet? (Bryk & Schneider 2003.)
	Täytetäänkö/ylitetäänkö muodolliset odotukset? (Bryk & Schneider 2003.)
	Kompetenssi vastuualueista huolehtimiseen? (Bryk & Schneider 2003.)
	Kollegoiden integriteetti? (Bryk & Schneider 2003.)
	Kokemukset vuorovaikutussuhteista? (Roffey 2012.)
Luottavaisuus (yleistynyt luottamus)	Puhutaanko selän takana? (Kiss ym. 2014.)
	Kollegoiden suoraselkäisyys? (Leana & Pil 2006.)
	Kollegoiden varaan voi laskea? (Leana & Pil 2006; Tschannen-Moran & Hoy 1998.)
	Esimies pitää sanansa (vertikaalinen)? (Tschannen-Moran & Hoy 1998.)
	Hyvistä suorituksista saa tunnustusta? (Roffey 2012.)
	Ammattitaitoa kunnioitetaan? (Roffey 2012.)
	Pimitetäänkö tietoa? (Pejtersen 2010.)
	Luottavatko ihmiset toisiinsa? (Pejtersen 2010.)
	Uskaltavatko työntekijät avata suunsa (vertikaalinen)? (Pejtersen 2010.)
	Luotetaan työtekijöiden ammattitaitoon? (Pejtersen 2010.)

Suhteiden osa-alueen käsitteitä olivat normit, odotukset ja velvoitteet, (normien) sitovuus ja silloittavuus, luottamuksenarvoisuus ja luottavaisuus. Normatiivisuutta ja odotuksia hahmotin kysymyksillä yhtenäisyydestä ja selkeydestä. Yhteisön sitovuutta tai silloittavuutta hahmotin myös normatiivisuudella, kysymällä ohjaako yhteisö yksilön toimintaa vahvasti vai ei ollenkaan. Erotin luottamuksenarvoisuuden käsitteen yleisestä luottamuksesta, sillä luottamuksenarvoisuuden puuttuminen liittyy pikemmin harkittuun luottamukseen, kun taas kokemus luottamuksenarvoisuudesta liittyy luottavaisuuteen. Keskeistä on kokemus vuorovaikutussuhteesta (Roffey 2012): positiivinen vuorovaikutuskokemus saa luottamaan yleisemmin, kun taas negatiivinen kokemus aiheuttaa tarkempaa harkintaa.

Taulukko 4: Sosiaalisen pääoman tiedollista osa-aluetta koskevat käsitteet ja niille muotoillut havaintokysymykset aineiston analyysia varten.

Käsite	Havaintokysymys
Jaettu narratiivi, kieli	Onko yhteisiä arvoja, päämääriä? (Andrews 2010.)
	Ideoidaanko, kehitetäänkö yhdessä? (Björk ym. 2011.)
	Onko yhteisiä tavoitettavia visioita? Sitoudutaanko niihin? (Leana & Pil 2006.)
	Onko ryhmäidentiteettiä? (Roffey 2012.)
	Tunnetaanko yhteenkuuluvuutta? (Pejtersen 2010.)

Tiedollinen osa-alue käsitti jaetun narratiivin ja kielen, mitä lähestyin kysymyksillä yhteisistä päämääristä ja kehittämisestä, yhteenkuuluvuudesta ja ryhmäidentiteetistä. Keskeistä oli myös yhteisiin päämääriin sitoutuminen.

Osa lausumista liittyi useampaan kuin yhteen kategoriaan, ja osan yhteys teoriaan oli suoraviisempi kuin toisten. Taulukoin aineistokategoriat liittäen kuhunkin teoreettisen käsitteen tai kysymyksen (Liite 1). Taulukon avulla laadin varsinaisen analyysin, jonka tulokset esitän seuraavassa luvussa.

6 Voimavaroja etsimässä

Tässä luvussa esitän analyysin tulokset. Olen jakanut käsittelyn rakenteellisen, suhteiden sekä tiedollisen sosiaalisen pääoman osa-alueen mukaan. Joiltain osin päällekkäisyyttä on, mikä lienee väistämätöntä, sillä sosiaalisen pääoman osatekijät eivät ole toisistaan irrallisia. Esimerkiksi sitovan tai silloittavan pääoman näkökulmasta voidaan tarkastella yhtäältä verkoston rakenteita, toisaalta sen suhteita. Kussakin ylläluvussa kertaan, minkälaisin havaintokysymyksin luin syntyneitä aineistokategorioita. Tarkoituksena on kunkin osa-alueen kohdalla kuvata tätä kouluyhteisöä sosiaalisen pääoman näkökulmasta. Jokaisen osa-alueen lopuksi erittelen, mitkä ovat tälle yhteisölle tietyllä ajanhetkellä kuvattuja voimavaroja, ja mitkä toisaalta haasteita.

6.1 Rakenteellinen sosiaalinen pääoma

Rakenteellista sosiaalista pääomaa on mitattu monesti kartoittamalla verkoston ominaisuuksia kuten sulkeumaa, tai horisontaalisuutta ja vertikaalisuutta. Sulkeumaa hahmottaakseen Dijkstra, Veenstra ja Peschar (2004) kysyivät koulun oppilailta ja vanhemmilta, kuka tuntee kenet, ja kuinka hyvin. Coleman (1988) piti alueellista pysyvyyttä ja perheiden vähäisiä muuttoja merkinä tiiviimmistä yhteyksistä ja sulkeumasta. Leana ja Pil (2006) arvioivat verkstorakenteen eheyttä kysymällä kulkeeko kouluyhteisössä tieto, ja onko kommunikaatio avointa ja rehellistä. Verkoston horisontaalisuus tai vertikaalisuus määrittäyty pitkälti siten, onko yhteisössä paljon hierarkkisia rakenteita, esimies-alaisuuksia (van Scheppingen ym. 2013). Yleisesti rakenteen horisontaalisuutta tai vertikaalisuutta voisi lähestyä Holmesin (2005, Roffeyn 2012 mukaan) havaintojen avulla: saavatko opettajat vaikuttaa päätöksentekoon (matala vai jyrkkä hierarkia), tai viettävätkö opettajakollegat yhteistä aikaa (horisontaalisuus)? Pejtersen (2010) taas hahmottelee verkoston yhteyksien laatua kysymällä, kuinka usein toimija saa apua kollegoilta (horisontaalinen verkosto) ja kuinka usein esimieheltä (vertikaalinen verkosto). Sulkeuman ja hierarkiarakenteiden lisäksi tarkastelen verkoston sitovuutta tai silloittavuutta, eli sitä, minäkalaisia inklusiivisia tai eksklusiivisia piirteitä verkoston rakenteessa kuvataan. Hyväksytäänkö kaikki yhteisön jäseniksi vai onko sisäpiiriin vaikea päästä?

6.1.1 Koulua ympäröivä alue ja perheet

Yleisesti ottaen koulun ympärillä toimii vahva alueellinen verkosto, jonka haastatellut kokivat tukevan koulun toimintaa. Aluetta ja vanhempia eli koulua ympäröivää maailmaa koskevat lausumat kuvasivat enemmän rakenteellisia tekijöitä kuin suhteellisia tai tiedollisia. Aluetta koskevat rakenteelliset tekijät näkyivät kategorioissa kuten alueellinen yhteistyö, alueen perinteet, sitoutuminen alueeseen. Vanhempien ja koulun väliset rakenteelliset tekijät näkyivät puolestaan yhteydenpidossa ja osallistumisessa: yhteydenpito koettiin yhtäältä koulun puolesta onnistuneeksi, toisaalta kerrottiin vaikeuksistaakin. Vanhempien osallistumista koulun toimintaan haluttiin edesauttaa, mutta osallistumisen tiedostettiin olevan vaihtelevaa.

Alueellista yhteistyötä kuvattiin aktiiviseksi niin koulujen kesken kuin iltapäiväkerhon kanssa. Alueellisen yhteistyön voisi ajatella kuvaavan silloittavaa pääomaa, sillä se suuntautuu ulos välittömästä elinpiiristä eli omasta kouluyhteisöstä. Toisaalta alueella kuvattiin olevan omat perinteet ja henki, ja niin monen vanhemman kuin koulun toimijankin kerrottiin asuneen alueella pitkään. Tämä puolestaan heijastaa enemmän tiivistä yhteisöä ja sulkeumaa, jota Coleman (1988) arvioi perheiden muuttotilastojen avulla. Sitovan pääoman ja sulkeuman puolesta puhui myös monen haastatellun esiin tuoma sitoutuminen alueeseen: henkilökunnasta useampikin kertoi halunneensa tähän kouluun juuri sen sijainnin takia.

”Mul oli ehkä se ajatus et mä haluisin olla, et koska olen [aluelainen] niin haluaisin olla [aluelaisen] koulun opettaja.” (H03)

Yleisesti ottaen koulun henkilökunnan kuvattiin asuvan koulun lähistöllä. Eräs haastateltava kertoi, että koulun ulkopuolella pidetään joskus kummallisena, että henkilökunta asuu näin lähellä koulua, mutta ei itse nähnyt siinä ongelmaa. Koulun oppilaita tavataan myös vapaa-ajalla, ja sitä pidetään normaalina. Eräs opettaja kuvasi tätä kyläkoulumentaliteetiksi.

Alueeseen sitoutumisella on myös kääntöpuolensa, mikä puhuu myös sitovan pääoman puolesta: kaikki eivät koe aluetta ja siten koulua omakseen. Alueella työskentely vaatii tietynlaisia piirteitä. Alue ei mukaudu ihmisten mukaan, ja ihmiset jotka eivät samaistu siihen, lähtevät herkästi pois.

”Mut se kyl vaatii että, tääl on varmaan omanlaisiansa ihmisiä, et joku tulee ja lähtee nopeesti pois et aattelee että tää ei oo mun juttu, koska tää ei oo helpoin paikka olla.” (H09)

Putnam (2000, 178) kuvaa sitovaa sosiaalista pääomaa homogeeniseksi ja sen yhdistävän samanlaisia ihmisiä. Kenties siis alueeseen ja kouluun sitoutuvat sellaiset ihmiset, jotka ovat alueen ja sen ihmisten kanssa riittävän samanhenkisiä.

Koulun ja vanhempien verkosto sisälsi vaihtelua ja hieman ristiriitaisuutta. Yhteydenpitoa kuvattiin yhtäältä onnistuneeksi, toisaalta kerrottiin yhteistyön haasteista ja vuorovaikutuksen puutteestakin. Kokemukset vuorovaikutuksesta vanhempien kanssa olivat varsin erilaisia esimerkiksi luokanopettajien ja muun henkilökunnan välillä – muut kuin luokanopettajat kuvasivat yhteydenpitoa vanhempien kanssa vähäiseksi ja yhdensuuntaiseksi. Eräs opettaja kuvasi vanhempien yhteydenottoja jopa turhauttaviksi, jos opettajaa lähestyttiin asian kanssa joka selviäisi helposti luokkatovereiltakin. Toinen puolestaan korosti vanhempien olevan tervetulleita kouluun. Vanhempien ja koulun verkosto näyttää muotoutuvan aineistossa siis pitkälti vanhempien oman aktiivisuuden tai epäaktiivisuuden kautta, ja missä toiset ovat aktiivisia, toisia voisi koulun näkökulmasta kiinnostaa enemmän. Sulkeuman eli tiiviin verkoston muodostuminen on tällöin epätodennäköisempää. Koulun ja vanhempien verkostossa on siis jonkin verran rakenteellista avoimuutta.

6.1.2 Riittävän tiivis kouluyhteisö?

Työyhteisön rakenteellinen sosiaalinen pääoma näkyi kolmella tavalla. Ensinnäkin se tuli esiin vahvasti avun saamisessa ja yhteistyön tekemisessä. Toiseksi rakenteellinen sosiaalinen pääoma näkyi tavassa, jolla yhteisön jäsenet kuvasivat yhteistä ajanviettoa. Kolmanneksi kanssaihminen kohtaamisessa näkyi eräänlaista tasapainoilua silloittavan ja sitovan pääoman välillä. Käsittelen lisäksi lyhyesti oppilaiden muodostamaa verkostoa.

Ensimmäisenä työyhteisön rakenteellisena tekijänä useissa haastattelussa tuotiin esiin, että kollegojen kesken yhteistyötä tehdään paljon ja että yhteisöstä saa tukea helposti. Toimivaksi kehittyneen tiimirakenteen koettiin helpottavan yhteistyötä. Laaja yhteistyö tuotiin esiin yhtäältä välttämättömyytenä, toisaalta tälle kouluyhteisölle ominaisena. Koulun aikuisten yhteistoimintaa on tietoisesti parannettu esimerkiksi koulutuksella. Va-

kiintuneilla yhteistyörakenteilla tarkoitettiin tiimityörakennetta, jossa kullakin opettaja-tiimillä on tietty työhön liittyvä vastuualue. Tiimien koettiin kehittyneen toimiviksi ajan saatossa. Ilmapiiriä koettiin parantavan sen, että yhteisössä on paljon samanhenkisiä ihmisiä. Työyhteisössä tapahtuneen sukupolvenvaihdon ja tiimityörakenteen koettiin vähentäneen kuppikuntia.

”Mun mielestä se [tiimityörakenne] oli hyvä asia, koska se loi sitä yhteishenkeä, et sitä ennen meil ehkä oli vähän klikkejä. Siinä oli vanhoja opettaja ja sit oli meitä nuoria opettajia ja sitten tää uus pomo, se perusti nämä tiimit niin kaikki meni sekaisin. Ja mun mielestä siitä lähti semmoinen aika hyvä kulttuuri, että ei ollut ne tietyt jotka aina tekee yhdessä hommia.” (H02)

Kuppikuntaisuus ja sen väheneminen voi merkitä silloittavan pääoman kasvamista sitovan kustannuksella, mikä voi tervehdyttää pieniin eksklusiivisiin ryhmiin (ts. kuppikuntiin) jakautunutta työyhteisöä. Liian vahva sitova pääoma yhteisön sisäisten ryhmien välillä voi haitata laajaa yhteistyötä, jos yksittäiset ryhmät ajattelevat liiaksi omia etujaan (vrt. Putnam 2000, 22). Yhteistyöhön liittyi aineistossa myös tuen saaminen: moni korosti, että ongelmatilanteissa kollegaa ei jätetä yksin, vaan aina on tarjolla apua. Työyhteisössä on suunniteltu, miten autetaan opettajaa, jolla on hankala oppilas, sen kerrottiin lisäävän turvallisuuden tunnetta ongelmatilanteissa.

Leana ja Pil (2006) liittivät rakenteellisen sosiaalisen pääoman avoimeen ja rehelliseen kommunikaatioon, tiedon kulkuun ja jakamiseen työyhteisössä. Pejtersenin (2010) kyselyssä yhtenä yhteisön rakenteen mittarina käytettiin kysymystä, kuinka usein kollegoilta saa apua. Tästä näkökulmasta avun saaminen ja yhteistyön tekeminen arjen tilanteissa voisi kuvata rakenteellista sosiaalista pääomaa. Tämän käänköpuolena on, että vaikka aineistossa toimivaa yhteistyötä korostettiin, jotkut kokivat yhteistyön jakautuvan toimijoiden kesken epätasaisesti. Myös henkilökemioiden vaikutus yhteistyöhön tuotiin esiin. Vaikka ongelmatilanteissa ketään ei jätetä yksin, eräs haastateltu toivoi, että yhteistyötä olisi opetuksen suunnittelussa kollegoiden kesken enemmän. Yhteistyön määrän koettiin joissain haastatteluissa vaihtelevan, kaikkien kanssa ei tule tehtyä yhtä paljon, ja tuki ja yhteistyö vaikuttivat keskittyvän hankaliin luokkiin. Aina yhteistyön epätasaiselle jakautumiselle ei osattu sanoa tarkkaa syytä.

”Siinä mielessä en mä ihan tasapuolisesti oo kaikkien kanssa paljon tekemisissä, kyllä se on tietyllä tavalla profiloituu niihin haastaviin luokkiin.” (H07)

”Tietysti tää yhteistyö luokanopettajien kans vaihtelee tosi paljon, joidenki kans tulee tehtyä paljonki, mutta osan kanssa sitte ei.” (H05)

Eräs haastateltu pohti, että vaikka samanlaista luokkaa opettava läheinen työpari puuttuu, työstä voi kuitenkin keskustella kaikkien kanssa. Henkilökemian vaikutus näkyi joidenkin mukaan yhteistyön tekemisessä:

”Ehkä semmosta kaipaisi enemmän, mulla oli aikasemmin yks joka on hyvä ystävä vieläkin, oli täällä [opettajana]. Me taas tehtiin tosi paljon yhteistyötä, ehkä just kemiat synkkaa paremmin joidenkin ihmisten kanssa.” (H05)

Yhteistyörakenteen epätasaisuus ja jopa ulkopuolisuuden kokemukset voivat muodostua yhteisössä pulmallisiksi. Rakenteellisesta näkökulmasta verkostoon voi muodostua tällöin liikaa aukkoja. Suurten henkilöstömuutosten koettiin olevan työyhteisölle riski, mikä voi liittyä juuri rakenteellisten aukkojen kasvamiseen.

Toinen rakenteellinen tekijä oli yhteinen ajanvietto. Yhteistä aikaa vietettiin niin opettajanhuoneessa kuin koulun henkilökunnalle erikseen järjestettävissä tapahtumissa. Vapamuotoisen yhdessäolon koettiin lisäävän työviihtyvyyttä, kuten myös Holmes (2005, Roffeyn 2012 mukaan) esitti. Jotkut haastatellut kuvasivat elämäntilanteensa olevan kuitenkin sellainen, ettei ylimääräistä aikaa työyhteisölle ole. Eräs haastateltu korosti, ettei jätä osallistumatta yhteisiin tilaisuuksiin siksi, ettei haluaisi, vaan yksinkertaisesti ajanpuutteen ja perhetilanteen takia.

”Kyllähän tääl on ollu näitä juhlia, mitä opettajat on järjestäny ja oon saanu kutsun, mut en oo sitte ite ku mul on pieniä lapsia ni, en oo sitte menny. Mutta, kyllä mä voisin mennä, et jos ei ois niin menisin ihan mielellää et ei oo sellasta et ei menis.” (H04)

Myös muutokset työyhteisössä saattoivat vaikuttaa yhteiseen vapaa-aikaan. Eräs haastateltu pohti toisaalta sitä, että opettajanhuoneessa on eri ihmiset ajankohdasta riippuen.

”Kyllä siellä tuppaa olemaan tietyt [ihmiset päivisin]. Sitten taas aamulla on oma porukansa joka tulee aikaisin. Muistan sen ajan kun itsellä ei ollut lapsia, tulin aikasemmin, silloin tavallaan sen porukan kanssa juteltiin silloin aamulla.” (H02)

Huolta aiheutti koulun tuleva remontti ja sen vaikutus yhteiseen vapaa-aikaan. Parakielämän takia koettiin tärkeäksi, että yhteistä virkistystoimintaa pidetään yllä. Yhteistä vapaa-aikaa pidettiin siis yleisesti ottaen tärkeänä, mutta osallistuminen oli vaihtelevaa. Liian avoimessa rakenteessa sulkeumaa ei muodostu. Toisaalta suuressa työyhteisössä ei ole välttämättä realistista ajatella kaikkien välillä olevan yhtä tiivistä vuorovaikutusta.

Kolmas rakenteellinen tekijä liittyi työyhteisön inklusiivisuuteen ja eksklusiivisuuteen, eli silloittavaan ja sitovaan pääomaan. Hyvänä esimerkkinä inklusiivisuudesta voisi pitää sitä, miten uudet ihmiset vastaanotetaan. Työyhteisöön uudempana tulleet haastatellut korostivat yhteisöön pääsemisen helppoutta. Myös oppilaiden kerrottiin suhtautuvan uusiin aikuisiin avoimesti.

”Ainaki jos vaikka jotkut sijaiset tulee niin ne tosi usein sanoo et täs koulus on ihan erilainen ilmapiiri tai jotenkin, rauhallisempi, tai tänne on kiva tulla.” (H05)

Uutena tulleet kokivat tulleen vastaanotetuksi avoimesti työyhteisöön. Tämän voisi ajatella kuvastavan inklusiivisuutta, silloittavaa pääomaa. Eräs haastateltu pohti kuitenkin päässeensä yhteisöön nopeasti sisään siksi, että työyhteisössä oli samanhenkisiä ihmisiä. Samanlaisuuden kokemukset liittyvät puolestaan pikemmin sitovaan kuin silloittavaan pääomaan. Näiden suhteen vaikuttaisi vallitsevan aineistossa jonkinlainen tasapaino: uusiin ihmisiin suhtaudutaan avoimesti ja rakenteellinen sosiaalinen pääoma on siten osin inklusiivista. Se tuntui uutena tulleiden mielestä hyvältä.

”Ku tulee uuteen paikkaan, niin ei ollu sellast vaikeuksii, et kaikki otti hyvin vastaan ja keskusteli ja oli kiinnostuneita [--].” (H04)

Toisaalta tiiviimpi kiinnittyminen yhteisöön edellyttää tai sitä ainakin vaikuttaisi auttavan homogeenisuus, samuuden kokemus, mikä tekee yhteisöstä myös osin eksklusiivisen. Eräs haastateltu koki siksi saaneensa lyhyessä ajassa hyviä työkavereita:

”ehkä se et kun on nuorii ja on samanhenkisii, niin sitte, miks et sä viettäis niitten kans aikaa myös muualla.” (H01)

Eksklusiivinen, sitova pääoma on omiaan luomaan yhteenkuuluvuutta ja on ”sosiaalista superliimaa” (Putnam 2000, 23), joka äärimmillään kuitenkin sulkee ulkopuoliset pois.

Viimeiseksi kouluyhteisöstä ja rakenteista on mainittava myös lyhyesti oppilaiden keskinäinen verkosto. On huomattava, että nämä eivät ole oppilaiden omia kokemuksia vaan koulun henkilökunnan kertomuksia ja lausumia siitä, miten oppilaiden verkosto heille näyttäytyy. Haastatellut kertoivat, että oppilaita pyritään tutustuttamaan toisiinsa opetusryhmiä vaihtelemalla. Koulussa on myös kummitoimintaa, jossa jokainen ekaluokkalainen saa oman kummin vanhemmista oppilaista. Vertaisryhmiä kehitetään myös välituntileikittämällä, jossa vanhemmat oppilaat leikittävät pienempiä. Tutustuttamalla oppilaita syntyy kenties lastenkin kesken verkostoja, joissa on vähemmän rakenteellisia aukkoja (vrt. Dijkstra, Veenstra, Peschar 2004).

6.1.3 Hankalat hierarkiat

Tässä kappaleessa käsittelen opettajien suhdetta yhtäältä johtoon ja toisaalta oppilaisiin. Vaikka koulun johdon, eli rehtorin ja apulaisrehtorin kerrottiin tuntevan oppilaat hyvin, on opettaja silti päivittäisessä toiminnassa linkki muiden toimijoiden välillä. Tässä kuvattut rakenteelliset suhteet ovat lähtökohtaisesti vertikaalisia, eli suhteita joihin sisältyy jonkinlainen hierarkkinen rakenne.

Koulun johdolla kuvattiin olevan pitkä kokemus tästä koulusta ja yhteistyöstä toistensa kanssa. Rakenteen näkökulmasta tämän voisi ajatella edistävän pysyvyyttä. Vaikka rehtorien ja opettajien suhteessa kyseessä on määritelmällisesti hierarkkinen esimies-alais-suhde, lähestymiskynnystä kuvattiin matalaksi ja johtamistyyliä lempeäksi.

”Rehtorille voi mennä puhumaan asiasta ku asiasta, ja vararehtorille myös. Heijän toimintatavat on mun mielestä tosi matalan kynnyksen, että ei oo mitään jäykkyyttä tai muuta mitä tarvis, että uskallankohan tai pitääköhän mun nyt tässä vähän koputella, ja ihan kurkistaa et mikä tilanne sulla on, et voiko tulla, vaan et voi.” (H01)

Useampi opettaja kuvasi rehtoria ja vararehtoria tasavertaiseksi työpariksi. Toisaalta joku pohti, että rehtoria ei ole ihan yhtä helppo lähestyä kuin vararehtoria, vaikka nykyään lähestyminen on helpompaa kuin ennen. Matalan kynnyksen toimintatavat kertovat ehkä pyrkimyksestä kohti horisontaalisempaa verkostoa ja pois vertikaalisesta rakenteesta. Päätöksentekoa myös kuvattiin keskustelevalaksi, kaikkia pyritään kuuntelemaan (vrt. Roffey 2012). Johtajuutta jaetaan yhteisössä esimerkiksi tiimityön kautta. Vaikka matalan hierarkian toimintaa kuvattiin positiiviseksi, kävi myös ilmi, että jotkut opettajat saattavat vältellä johtoryhmätyötä hierarkioiden takia. Toimijoiden samanhenkisyyden ajateltiin helpottavan johtoryhmätyötä, mutta myös ehkäisevän ristiriitoja jotka voisivat olla kehittäviä.

Opettajien ja oppilaiden suhteessa näkyi vahvemmin vertikaalisuus: koulun linjaa kuvattiin niin, että aikuisen ja lapsen suhde ei voi olla kaverillinen, ja opettaja on se joka asettaa toiminnalle rajat. Toisaalta oppilaille haluttiin antaa vastuuta ja näitä pyrittiin kuuntelemaan, kuten johdon ja opettajienkin suhteessa. Opettajat kuvasivat erilaisia oppilassuhteita, ja esimerkiksi aineenopettajan ja luokanopettajan suhde oppilaisiin näyttäytyi eri-

laisena. Eräs aineenopettaja pohti oppilaiden käyttäytyvän eri tavoin eri opettajien tunneilla. Aineenopettajien kuvaukset kontaktin luomisesta oppilaisiin olivat hyvin vaihtelevia, yksi koki viikoittaisen tuntimäärän mahdottoman pieneksi oppiakseen tuntemaan oppilaat, toinen taas piti aikaa aivan riittävänä. Erään haastatellun mukaan joitakin opettajia voi myös harmittaa se, että oppilaat viihtyvät toisten opettajien tunneilla paremmin kuin toisten. Opettajien ja oppilaiden verkostoa voisi pohtia Dijkstran, Veenstran ja Pecharin (2004) tapaan kysymällä, kuka tuntee kenet, ja kuinka hyvin. Jonkinlaista epätasaisuutta verkostossa on, eli kaikki eivät kokeneet tuntevansa oppilaita yhtä hyvin kuin toiset. Toisaalta voidaan kysyä, onko realistista ajatella, että koulussa jokainen opettaja tuntisi kaikki oppilaat yhtä hyvin. Koulun yleisenä periaatteena olikin, että kuka tahansa aikuinen on vastuussa kenen tahansa oppilaasta, riippumatta siitä olivatko nämä omalla luokalla vai jonkun toisen. Vaikka täydellistä sulkeumaa ei välttämättä muodostu, tätä voi ehkä kompensoida laskemalla opettajien ja oppilaiden roolien ja odotusten varaan. Näitä erittelen suhteiden sosiaalista pääomaa käsittelevässä alaluvussa.

6.1.4 Rakenteellisen sosiaalisen pääoman voimavarat ja haasteet

Edellä on kuvattu tässä yhteisössä kuvattua rakenteellista sosiaalista pääomaa. Minkälaisia voimavaroja ja toisaalta haasteita tämän kouluyhteisön sosiaalisen pääoman rakenteellisella osa-alueella on? Suhteessa vanhempiin ja alueeseen rakenteellisen sosiaalisen pääoman voimavaroina oli kiinnittyminen alueeseen ja verkoston tiiviys. Verkostoon syntyy sulkeuma todennäköisemmin, kun toimijat asuvat lähekkäin ja tuntevat toisiaan myös alueen asukkaina, eikä ainoa yhdistävä tekijä ole koulurakennus. Toisaalta alueen eksklusiivisuus voi olla haaste: alue ja koulu voivat näyttäytyä ulossulkevinä sellaisille, jotka eivät koe samaistuvansa alueeseen. Koulun ja perheiden verkostossa oli jonkin verran avoimuutta, verkosto vaikutti rakentuvan luokanopettajan kautta ja vanhempien aktiivisuus oli vaihtelevaa.

Työyhteisössä rakenteellisia voimavaroja ovat vakiintuneet yhteistyö- ja tukirakenteet ja kuppikuntaisuuden väheneminen. Myös oppilaiden kesken verkostoa pyrittiin kehittämään tutustuttamalla eli linkittämällä lapsia toisiinsa. Henkilökunnan kesken yhteistä aikaa vietettiin vapaasti ja vapaaehtoisesti. Toisaalta verkostossa kuvattiin olevan jonkin verran myös rakenteellista epätasaisuutta, mikä voi olla haaste: esimerkiksi kokemukset

yhteistyöstä ja läheisistä työkavereista vaihtelivat, ja henkilökemioilla koettiin olevan vaikutusta yhteistyön tekemiseen. Haasteeksi voivat muodostua myös työyhteisön henkilöstömuutokset, joista aiheutuu hetkellisiä aukkoja nyt melko tiiviin oloiseen verkostoon. Työyhteisön kuvattiin olevan mieluinen myös henkilökunnan samanhenkisyyden vuoksi. Kovin homogeeninen verkosto voi olla yhtäältä voimavara, toisaalta siinä piilee haaste. Se on voimavara niille, jotka hyväksytään joukkoon, mutta kuten alueenkin kohdalla, liian eksklusiivinen verkosto voi olla ulossulkeva. Tämän vastapainona tarvitaankin inklusiivisuutta, vieraanvaraisuutta. Vallitsevaa tasapainoa eksklusiivisuuden ja inklusiivisuuden välillä voi pitää voimavarana – haaste on, miten tasapaino pidetään yllä.

Hierarkiasuhteiden voimavarana voidaan pitää pyrkimystä mataliin hierarkioihin johdon ja henkilökunnan välillä. Pyrkiminen horisontaalisempaan verkostoon madaltaa kynnystä lähestyä esimiestä, mikä koettiin erityisen positiiviseksi. Toisaalta horisontaalisen verkoston kerrottiin karkottavan jotkut johtoryhmätyöstä, sillä vertikaalisempi hierarkia-asetelma tuntuu liian hankalalta. Opettajien ja oppilaiden suhteessa opettajan auktoriteetti-asetmaa pidettiin tärkeänä, mikä voi olla voimavara. Kaikki opettajat eivät voi tuntea kaikkia oppilaita yhtä hyvin, mikä verkoston näkökulmasta voisi olla haaste. Tämän vastapainona oli kuitenkin, että kaikki oppilaat ajateltiin yhteisiksi oppilaiksi vaikeivät kaikki opettajat heitä henkilökohtaisesti tuntisikaan. Tämä on ehdottomasti rakenteellisesta näkökulmasta voimavara.

6.2 Suhteiden sosiaalinen pääoma

Suhteiden sosiaalinen pääoma rakentuu normien, odotusten ja velvoitteiden sekä luottamuksen käsitteiden avulla. Normeista voisi Pejtersenin ym. (2010) tapaan kysyä, salliiko yhteisössä yksi jotakin sellaista, mitä toinen ei. Normit voisi yhdistää myös sitovaan ja silloittavaan pääomaan ja kysyä, ohjaako yhteisö yksilön toimintaa paljon (sitova) vai ei juurikaan (silloittava) (Putnam 2000). Pejtersen ym. (2010) kysyvät myös, onko selvää, mitä kultakin roolilta odotetaan, ja ovatko odotukset keskenään ristiriitaisia. Myös odotuksia ja velvoitteita voi lähestyä siitä näkökulmasta, tietävätkö toimijat, miten heidän ja muiden tulee toimia. Luottamus on monitahoinen käsite, joka tässä jakaantuu luottamuksenarvoisuuteen sekä yleiseen (ja harkittuun) luottamukseen. Brykin ja Schneiderin

(2003) mukaan luottamuksenarvoisuutta arvioidaan koetun kunnioituksen, rooliin sitoutumisen, kompetenssin ja integriteetin avulla. Mitä enemmän koulun toimijat edellä mainittuja piirteitä osoittavat, sitä luotettavammiksi nämä arvioidaan. Roffey (2012) pohti tällaisten positiivisten vuorovaikutuskokemusten lisäävän yleistä vastavuoroisuutta. Yleistynyttä luottamusta eli luottavaisuutta on lähestytty monin tavoin: puhutaanko toisten selän takana (Kiss ym. 2014); voiko kollegoiden varaan laskea, huomioidaanko toinen toistensa tunteet (Leana & Pil 2006); pimitetäänkö tietoa kollegoilta tai esimieheltä (Pejtersen ym. 2010)? Erityisesti vertikaalisten (esimies-alais)suhteiden välistä luottavaisuutta Tschannen-Moran ja Hoy (1998) mittasivat kysymällä, pitääkö esimies sanansa; Pejtersen ym. (2010) kysymällä uskaltavatko alaiset avata suunsa.

6.2.1 Avoimuus vanhempia kohtaan

Koulua ympäröivässä verkostossa korostui suhteiden näkökulmasta luottamuksenarvoisuus ja odotusten ja velvoitteiden lunastaminen. Luottavaiset välit vanhempien ja opettajien välillä koettiin tärkeiksi etenkin erityislasten kohdalla. Suhtautumista vanhempiin pidettiin avaintekijänä esimerkiksi koulun maineen muodostumisessa. Kuten verkostojen kohdalla kävi ilmi, vanhemmat toivotettiin tervetulleeksi kouluun ja osallistumiskynnys haluttiin yleisesti ottaen pitää matalana. Vaikka matalaa osallistumiskynnystä pidettiin pääsääntöisesti tärkeänä, eräässä haastattelussa kävi kuitenkin ilmi, että jotkut opettajat saattavat suhtautua kriittisesti vanhempien ehdotuksiin koulun toiminnasta, esimerkiksi ehdotuksiin koulun juhlien ohjelmasta.

”Meil opettajilla ammattikuntana mun mielestä on joku semmonen vamma monella että hirveesti pelätään et ne vanhemmat tulee mejän varpaille.” (H07)

Vaikka yhteistyö on pääsääntöisesti avointa ja rentoa, huoltajien osallistumiseen tulisi tämän haastattelun mielestä suhtautua avoimemmin. Koettiin myös tärkeäksi, että vanhemmat saadaan koulun puolelle ja sitoutumaan koulun toimintatapoihin. Kääntöpuolena koulun tapoihin sitoutumisessa on, että välttämättä kaikkien vanhempien kohdalla se ei onnistu.

”Tälläkin hetkellä ollaan yhen äidin kanssa ihan sukset ristissä, koko koulu, ollaan nyt äidille ehdotettu pitäiskö vaihtaa koulua, et tää mejän koulu ei voi muuttua semmoiseksi mikä hänen visionsa ja minkälainen hänen lapsensa koulu pitää olla. Meillä on täällä rajat ja säännöt ja näin.” (H07)

Tapa, jolla koulun toimintaan osallistutaan ja minkälainen osallistuminen koulun puolesta sallitaan paljastaa toiminnan normatiivisuuden. Koulun toimintaa ohjaavat normit ja toimijoiden erilaiset odotukset siitä, miten muiden tulisi käyttäytyä. Aina odotukset eivät kohtaa, mikä voi johtaa edellä kuvattuun ristiriitatilanteeseen (vrt. Pejtersen 2010). Pienemmässäkin mittakaavassa ristiriitoja voi syntyä, esimerkiksi ehdotuksesta koulun juhlien ohjelmasta: odotukset siitä, mitä vanhemman roolissa toimija voi sanoa, voivat poiketa vanhempien ja opettajien kesken. Tämä voi aiheuttaa kokemuksen ”varpaille astumisesta”. Positiivisten vuorovaikutuskokemusten luominen vaikutti kuitenkin koulun henkilökunnalle tärkeältä, mikä omalta osaltaan voisi lisätä toimijoiden kokemusta toistensa luottamuksenarvoisuudesta (vrt. Bryk & Schneider 2003). Roffey (2012) ajatteli yhden sosiaalista pääomaa kuvaavan tekijän olevan ammattitaidon kunnioitus työyhteisössä. Kunnioituksen kokemukset lienevät tärkeitä myös suhteessa vanhempiin. Ne opettajat, jotka kertoivat pitävänsä vanhempiin yhteyttä, olivat myös tyytyväisiä yhteydenpitoon ja kokivat että vanhemmat arvostavat opettajan työtä.

6.2.2 Yhteisö tukiverkostonä

Yhteisön suhteellista sosiaalista pääomaa leimasi pitkälti yleinen luottamus siihen, että työtovereilta saa tarvittaessa apua. Työyhteisön koettiin tällä hetkellä toimivan hyvin ja ilmapiiriä pidettiin yleisesti hyvänä. Ristiriitatilanteiden kerrottiin viime vuosina vähenyneen. Työympäristö koettiin toimivaksi, opettajat päteviksi ja oppilashuolto hyväksi.

Kuten rakenteiden kohdalla kävi ilmi, useissa haastatteluissa kerrottiin, että kollegoilta saa helposti tukea ongelmatilanteissa. Sen kerrottiin lisäävän turvallisuuden tunnetta ja kokemusta siitä, että ongelmien kanssa ei jää yksin. Työyhteisössä on myös suunniteltu toimintamalleja, joilla autetaan opettajaa hankalan oppilaan kanssa. Mahdollisuus laskea hankalissa tilanteissa kollegoiden varaan oli Leanan & Pilin (2006) tutkimuksessa osoitus opettajien keskinäisestä luottamuksesta. Tieto avun saamisesta kuvastaa pikemmin yleistyntä luottamusta kuin harkittua, haastatellut eivät vaikuttaneet epäilevän vastataanko heidän avunpyyntöihinsä vai ei. Yleistä luottamusta vaikuttaisi tukevan myös pyrkimys avoimeen keskusteluun: ensinnäkin moni koki, että työasioista voi keskustella työkaverien kanssa, toiseksi keskustelukulttuuri pyrittiin pitämään sellaisena, ettei kenestäkään

puhuta selän takana (vrt. Kiss ym. 2014). Eräs opettaja kertoi ilmapiiriin parantuneen vuosien aikana, kun koulusta on lähtenyt sellaisia kollegoita, joilla oli tapana valittaa työtovereistaan. Koulun johtoryhmässä kerrottiin puhuttavan koulun henkilökunnasta vain silloin kun puheen kohde on itse paikalla. Eräs haastateltu koki myös, että avoimuus resursien jaon periaatteista oli vähentänyt epäreilouden kokemuksia. Toisaalta myös konkreettisesti käytettävissä olevilla resursseilla vaikutti olevan tekemistä ilmapiiriin kanssa.

”Täällä on resurssia paljo saatavilla, ja ehkä ne työt sitte jakautuu vähä tasemmin kun tällasis pienissä kouluissa.” (H05)

Tilanteen korostettiin olevan tällä hetkellä hyvä, mutta resurssien vähenemisen tulevaisuudessa koettiin lisäävän epävarmuutta, sillä se näkyy konkreettisesti henkilökunnan vähenemisenä. Tällöin avun saaminen voi olla vaikeampaa.

Moni haastateltu koki, että heillä on mahdollisuus jakaa työyhteisössä avoimesti omaa ammattitaitoaan. Se koettiin positiiviseksi, joskin eräs opettaja pohti, tulkitaanko joskus oman ammattitaidon jakaminen negatiivisesti, toisen työhön puuttumisena.

”Riippuu vähän just siitä kollegiaalisuudesta että miten paljon hyväksytään että suutari menee oman lestinsä ulkopuolelle että mitä se [opettaja], miksi hän puuttuu tämmösiin erityisopetuksen hommiin.” (H06)

Pääsääntöisesti kuitenkin oman osaamisen jakaminen koettiin positiivisena. Tämän koettiin myös muuttuneen: nykyään kaikki hyvät käytännöt jaetaan kollegoille eikä neuvoja pantata. Kuten aiemmin rakenteiden ja samanhenkisyyden kohdalla, tässäkin sukupuolenvaihdoksen koettiin vaikuttaneen avoimuuteen.

”Mä jotenkin siinä alussa aistin semmoista et tääl oli aika paljon semmoisia iäkkäitä opettajia jotka oli kauheen tarkkoja siitä omasta reviiristään, ja semmoisesta että jos oli keksinyt jonkun kivan kuvistyön niin sit sitä ei missään tapauksessa pantu käytävälle esille, koska joku muuhan ois voinut napata sen saman idean ja tehdä luokkansa kans yhtä hienoja.” (H07)

Kollegoiden ammattitaitoa haluttiin hyödyntää ja neuvoja pyytäessä vinkkejä koettiin olevan tarjolla. Myös koulun yhteiset prosessikuvaukset oli laadittu kaikkien osaamista hyödyntäen. Vinkkien ja neuvojen pyytäminen kertoo ammattitaidon arvostuksesta (vrt. Roffey 2012) kun taas osaamisen jakaminen avoimesti (vs. tiedon pimittäminen) voisi kertoa luottavaisuudesta (vrt. Pejtersen ym. 2010). Yleisesti ottaen tässä työyhteisössä odotus kanssaihminen hyväntahtoisuudesta kuvastanee yhteisön luottavaisuutta.

6.2.3 Toimintatavat ja roolit luovat odotuksia

Toinen suhteellisen osa-alueen merkittävä tekijä oli yhteisistä toimintatavoista muodostuvat odotukset ja velvoitteet. Yksi haastatteluaineiston keskeinen osa käsitteli kouluyhteisön toimintatapoja, eli arkea ohjaavia, auki kirjattuja sääntöjä. Yhdessä laaditut toimintamallit koettiin selkeiksi ja kuitenkin riittävän joustaviksi kunkin omalle harkinnalle. Toimintatavoilla oli keskeinen merkitys myös sosiaalisen pääoman tiedollisella osa-alueella, johon palaan jäljempänä. Suhteiden sosiaalisen pääoman näkökulmasta toimintatavat olivat kiinnostavia odotusten ja velvoitteiden ja toisaalta sitovan ja silloittavan pääoman kannalta. Toimintatapojen ylläpito edellyttää, että kaikki noudattavat niitä. Moni koki, että selkeät toimintamallit lisäävät turvallisuuden tunnetta.

”No must mä puhuin aika pitkään jo siitä että se kuri ja järjestys tuo tosi paljon turvallisuutta, että oppilaat tietää että näin toimitaan ja näin kun teen ni menee oikein, ja hyvin.” (H03)

”Täällä meidän koulussa ei oo sellasta hallitsematonta paikkaa, missä olis vähän viidakon laki missä oppilaat ajattelee että täällä heitä ei valvota tai tääl on epäselkeet säännöt mitä täällä [--] saa tehdä tai mitä ei saa tehdä.” (H06)

Eräs haastateltu pohti, että rutiinit lisäävät myös opettajien turvallisuuden tunnetta. Yhteiset toimintaohjeet luovat pohjaa odotuksille ja velvoitteille: kun tiedetään, miten kussakin tilanteessa tulee toimia, jokainen tietää, mitä pitäisi olla odotettavissa.

On korostettava, että pääsääntöisesti toimintatavat kuvattiin positiivisena, yhteistä arjen toimintaa helpottavana tekijänä. Ei kuitenkaan yksin riitä, että koululle on kirjattu yhteiset toimintatavat ja ne ovat kaikille selvät. Toimintatapoihin tulee sitoutua tai niihin tulee vähintään sopeutua. Haastatteluista kävi ilmi, että näin ei aina ollut, tai ainakaan se ei ollut aina välttämättä helppoa. Ylös kirjatut tarkat ohjeistukset luovat yhteisöön jonkinlaista jäykkyyttä, vaikka prosesseja jatkuvasti kehitetään ja niistä keskustellaankin yhdessä (vrt. tiedollinen osa-alue). Hyvienkin ehdotusten vakiinnuttaminen voi olla työlästä ja viedä aikaa ja voimavaroja.

”Sitä [oppilaiden integraatiota] mä haluaisin lisää, mut täällä ei oo siihen totuttu, eikä sitä oo semmost vanhaa toimintamallia siihen liittyen.” (H01)

Koulun toimintamalleihin sitoutumista pidettiin tärkeänä, sillä niistä poikkeaminen on työyhteisölle rasittavaa. Esimerkiksi tiimityörakenteen toiminta edellyttää kaikkien osallistumista:

”Alukshan sekin oli vähän hankala, kaikki ei, oli tyyppejä jotka ei tullut tiimiin tai sopi lääkäreitä sille ajalle tai muuta.” (H02)

Koettiin, että isossa työyhteisössä joutuu myös tekemään kompromisseja, eli yhteisiin toimintatapoihin sitoutuminen tarkoittaa joskus myös sopeutumista ja omista toiveista tinkimistä. Yhteisön edun ajattelemisen oman yksilöllisen toiveen kustannuksella viittaa yhteisöön, jossa on pikemmin sitovaa kuin silloittavaa pääomaa (vrt. Putnam 2000, 22).

Toimintatapoihin sitoutumista kuvattiin myös hieman työläänä. Vastuualueiden vakiintuminen ja niiden oppiminen vaativat käytännön työtä, ja toimintatapojen noudattaminen jatkuva muistuttamista. Toisaalta vaikka toimintatavoista muistuttaminen on tärkeää, eräs haastateltu koki esimerkin näyttämisen olevan tehokkaampi tapa sitouttaa ihmisiä yhteisiin tapoihin. Varsinkin yhteisöön uutena tullessa toimintatapojen oppiminen oli koettu toisinaan melko kuluttavaksikin:

”sillon mä vähän niinku kuuntelin et no onko tää nyt niin tärkeä asia, ja mul oli vähän semmost ahdistusta et miten mä nyt muistan siihenki keskittyä, miten mä nyt muistan sanoo niille [oppilaille] että patsatkaa ne kenkänne just siinä oikeassa paikassa ja mä tunsin semmost huonommuutta et mä en oo nyt muistanu sanoo (nauraa), tämmösestä asiasta.” (H03)

Yhteisiin tapoihin sopeutuminen ja niihin sitoutuminen on osa yhteisön jäsenyyttä, ja niiden oppiminen on keskeistä uutena yhteisöön tullessa. Edellinen haastateltu kertoi mietineensä aluksi, ovatko yksittäiset muistettavat säännöt oikeasti niin tärkeitä. Säännöt opittuaan ja niiden tultua luonteviksi niitä ei kuitenkaan enää kyseenalaista. Sitova pääoma on sisäänpäin katsovaa, me-henkeä. Tässä yhteisössä yhteisöön kuulumisen näyttäisi ainakin osittain perustuvan tiettyjen kirjattujen toimintatapojen noudattamiseen. Edellä kuvattua tunnetta voisi tulkita kenties ulkopuolisuudeksi, sillä sääntöjä vielä opetellesaan ja niitä jopa kyseenalaistaessaan uusi jäsen ei ole todella jäsen, vaikka tämä olisi periaatteessa otettu avoimesti vastaan.

Toimintatapojen ohella arkea helpotti toimijoiden selkeät roolit (vrt. Pejtersen 2010). Vastuualueiden muotoutumiseen ja oppimiseen tarvitaan myös aikaa, mutta ne lisäävät varmuutta kunkin odotuksista ja velvollisuuksista:

”Se on vaan sillä käytännön työllä että on tiedetään kuka vastaa mistäkin. Ja sitte ihmiset huomaa sen että tää menee näin. [--] Mun mielestä menee tällä hetkellä hirveen hyvin ja sitte opettaja tietää mikä heidän tehtävänsä on ja mistä he esimerkiks vastaavat ja, omasta toiminnastaan ja kuka vastaa vaikka liikuntahommista.” (H08)

Yksittäinen haastatteluissa korostunut hyväksi koettu toimintamalli oli, että koulun aikuisilla on koulun oppilaista yhteinen vastuu. Eräs haastateltu koki sitoutumisen kehittyneen vuosien saatossa:

”Semmoinen ei kuulu mulle -asenne on vähentynyt tosi vahvasti.” (H07)

Sitoutuminen yhteiseen kasvattajuuteen lisää kuitenkin velvollisuuksia:

”Toki se lisää semmosta, et ei voi vaan pitää et ei mua kiinnosta muut vaan kun nää omat [oppilaat].” (H01)

Koulun sääntöihin sitoutumisessa kuvattiin myös poikkeuksia: vaikka kaikkien aikuisten tulee puuttua vaikkapa sääntörikkomuksiin, jotkut puuttuvat herkemmin kuin toiset:

”Periaatteessa kaikki, koulun aikuiset [puuttuu sääntörikkomuksiin], mutta ei tietenkään käytännössä kaikki puutu samalla lailla. Tietysti on enemmän tämmösiä, ikään ku poliiseja, jotka sit herkemmin puuttuu.” (H05)

Optimaalisinta yhteisön kannalta luulisi olevan, että kaikki puuttuisivat sääntöjen vastaiseen toimintaan tasapuolisesti. Mikäli yhteisö perustuu yhteisille säännöille (vrt. luvut 2.1.1 ja 2.1.2), niistä poikkeaminen voi ajan saatossa myös hajauttaa yhteisöä.

Kontrastina toimintamallien sitovuudelle ja tietynlaiselle jäykkyydelle moni kuvasi niissä olevan kuitenkin joustavuutta. Arjen toiminnassa tilaa omalle harkinnalle on, kunhan yleisohjeita noudatetaan. Vastuu varsinaisen työn toteuttamisesta on viime kädessä opettajalla. Niin sanottu maalaisjärki toimii ja sääntöjen puitteissa sille annetaan tilaa, mikä myös luo tunteen, että opettajan ammattitaitoon luotetaan:

”Toki täällä mennään kaikkien sääntöjen mukaan, emmä sitä mitenkään et täällä oiottais jotain polkuja, mut todella monessa asiassa huomaa että se semmonen, oikeesti sellanen maalaisjärki vaan toimii. Siinäkin ehkä se vastuunanto, tai semmonen vastuu siitä työn toteutumisesta tulee niin selkeesti sit opettajalle. Hei että jos sä näät että tää asia toimii tälle, niin tee se niin. Kunhan se menee kaikkien niitten yleisten ohjeitten mukaan. [--] Se tuo sellasta, just sitä luottamusta et no okei, toi luottaa siihen et mä osaan tän homman hoitaa, ja sit ehkä se joskus onnistuu.” (H01)

Kun yhteisöllä on tarkat, ääneen lausutut toimintaohjeet, on itse kullekin selvää mitä tältä odotetaan. Toimintatapoja noudattamalla (eli odotukset lunastamalla) voi tukea yhteisön yleistä luottamusta (Coleman 1990, 306–309). Toisaalta joustoa ja vapautta antamalla opettajille annetaan myös mahdollisuus osoittaa omaa osaamistaan (vrt. Leana & Pil 2006; Pejtersen 2010). Toimintatavat ovat myös keskeisessä osassa yhteisön jäsenyyttä.

Rakenteiden kohdalla esitin, että yhteisössä vallitsee jonkinlainen tasapaino silloittavan ja sitovan pääoman välillä. Vaikka ulkopuoliset ja uudet toimijat toivotetaan tervetulleeksi yhteisöön, jäseneksi ”pääsee” kenties vasta toimintatapojen oppimisen ja niiden noudattamisen kautta.

6.2.4 Kuulluksi tulemisen ja sopeutumisen tasapaino

Miten vertikaaliset rakenteet yhdistyvät suhteelliseen sosiaaliseen pääomaan? Toisin sanoen mitä voidaan sanoa normeista, odotuksista ja velvoitteista tai luottamuksesta esimiehen ja alaisten tai opettajien ja oppilaiden välisissä suhteissa?

Johdon ja opettajien välisessä suhteessa kuvattiin tyypillisesti, että esimieheltä saa helposti tukea ja lähestyminen on helppoa, kuten rakenteiden kohdalla kävi ilmi. Matala hierarkia näkyi myös yhteisessä kehittämisessä: kynnys esittää ideoita toiminnan kehittämisestä kuvattiin matalaksi. Työtä haluttiin kehittää vastaamaan tarpeita, ja korostettiin että vaikka rakenteet ovat toimivia, ei voi ajatella käytäntöjen tulevan valmiiksi. Työn kehittämisessä oli olennaista, että haastatellut kokivat saavansa osallistua siihen ja tulevansa kuulluksi yhteisössä.

”Mä oon kokenu että mulla on ollu valtaa, ja vapautta sanoa se ja, ei kukaa oo ihmetelly tai kyseenalaistanu sitä että, sieltä on sitte karsittu semmosta, mikä ei tunnu, tähän aikaan sopivalta tai tarkoituksenmukaselta.” (H03)

”Uskalletaa sanoo se oma mielipide, vaikka se ois kriittinenki. Ehkä, sit, halu kokeilla, kans et tehä jotain uutta. Ei sit et jotain uutta et se heti tyrmätään ja näin.” (H09)

Alaisten uskallus sanoa mielipiteensä ja esimiehen luotto näiden ammattitaitoon kertoo luottavaisesta yhteisöstä (vrt. Pejtersen 2010). Jos kehitysehdotusten kertominen koettaisiin riskiksi, sitä ei tehtäisi ilman harkintaa. Ajatusten esittämisen helppous onkin kenties merkki esimiehen koetusta luottamuksenarvoisuudesta (vrt. Bryk & Schneider 2003), eikä erityistä harkintaa tässä suhteessa tarvita. Eräs opettaja epäili kuitenkin, että kaikki eivät esimerkiksi yhteisistä työtavoista keskusteltaessa uskalla kertoa avoimesti mielipidettään. Vaikka yhteinen keskustelu koulun toimintatavoista koettiin tärkeäksi, epäily keskustelun aitoudesta nousi esiin. Yksi haastateltu pohti, syntykö todellisuudessa aitoa keskustelua vai pelätäänkö erimielisyyttä liikaa.

”Kaipaam tämmöstä älyllistä, tervettä debattia, keskustelua joka.. Se on tietysti meidän kulttuurissa pikkasen sillai koska pelätään sitten että joutuu johonkin kup-pikuntaan, et tämmönen pelko on et jos on eri mieltä jonkun kanssa niin et se.. Että asiat keskustelis niin se on kehittymässä täällä. [--] Siel on niin paljon hil-jasii joista ei oikeesti tiedä mitä ne ajattelee.” (H06)

Mielipiteiden kertominen ja mahdollisuus vaikuttaa yhteisön päätöksentekoon ja työn ke-hittämiseen koettiin yleisesti haastatteluissa positiiviseksi. Pyrkimys mataliin hierarkioi-hin voi kuitenkin olla pulmallista, ja yhtäältä kuulluksi tulemisesta ja toisaalta esimiehen päätöksiin sopeutumisesta muodostuukin mielenkiintoinen vastakkainasettelu. Yhtei-sössä johtajuutta jaetaan esimerkiksi tiimityön kautta. Rehtori delegoi mielellään ja seisoo alaistensa tekemien päätösten takana. Opettajien asiantuntijuuteen luotetaan: vaikka jo-kainen on erilainen, on jokainen myös asiantuntija ja siihen voi luottaa, että kaikki hoita-vat työnsä hyvin.

”Ja että heiltä [johdolta] myös tulee sitä luottoa mua kohtaan, he tietää et mä teen täällä kyl parhaani, ja toimin sen mukaan mitä pitää ja minkä mä nään oikeeks. Jotenki semmonen kakssuuntanen luottamus.” (H01)

Toisaalta eräs haastateltu totesi johtajuuden jakamisen synnyttävän väärinkäsityksiä siitä, että kaikesta päätetään yhdessä. Tästä syystä rehtorin päätöksistä saatetaan joskus valit-taa.

”Et sit jos onkin joku asia jota rehtori päättää niin sit osa voi aivan loukkaantua siitä että mitä kun meiltä ei oo kysytty.” (H07)

Yhä edelleen on pulmatilanteita, joissa opettaja yrittää kävellä rehtorin päätöksen yli eh-dottamalla opettajainkokouksessa äänestystä asiasta, josta rehtori on jo antanut päätök-sen. Viime kädessä kaikkien on sopeuduttava siihen, että rehtorin päätös ei ole välttämättä itselle mieleinen, vaikka kaikkia pyritäänkin kuuntelemaan. Tasapainoilu matalan hierar-kian ja johtamisen välillä voi hämärtää käsityksiä eri toimijoiden velvoitteista (vrt. Pejter-sen ym. 2010) ja aiheuttaa ristiriitoja. Jos ajatellaan, että kaikkien mielipiteellä on merki-tystä, voi epädemokraattinen päätös aiheuttaa pettymyksiä.

6.2.5 Oppilaiden kohtaaminen – tasapäisyyttä vai yksilöllisyyttä?

Opettajien ja oppilaiden suhteessa niin ikään korostui oppilaiden kunnioittava kohtelu ja kuunteleminen. Lapsia tulee kuunnella, ainakin tiettyynajaan asti. Oppilaita ei tule tuomita etukäteen ja ongelmatilanteissa näille tulee antaa mahdollisuus kertoa oma näkemyksensä.

”K: Onko tässä koulussa joku semmoinen yleinen linja miten ollaan suhteessa oppilaisiin tai onko siitä puhuttu et miten? V: Ei oikeesti muuta kuin se että oppilaita kuullaan ja kuunnellaan, mun mielestä. [--] Ainakin yritetään kuunnella. Esimerkiksi tapauksessa jossa on joku mennyt pieleen. Tai välitunnilla jotain riitaa niin kuunnellaan niitä oppilaita että mitä on tapahtunut, eikä heti hyökätä et näin tän pitää mennä.” (H02)

Koulun arjessa on kuitenkin tilanteita, joissa tämä ei aina onnistu. Oppilaan kohtaamiseen sisältyi myös odotuksia siitä, että oppilas sopeutuu luokan toimintamalleihin ja koulu-kulttuuriin.

Tasapuolisuuden ja sopeutumisen vaatimuksen vastapainona näyttäytyi oppilaan kunnioittaminen. Oppilaita tulee kohdella tasapuolisen arvokkaasti, vaikkei kaikista oppilaista voi pitää.

”On oppilaita joiden kans on koko ajan, tuntuu että kaikki mitä haluais sanoo on vaan negatiivista. Mut sit kuitenkin pitäis yrittää pitää semmonen ammatillisuus, että ei voi mennä niitten omien tunteiden mukaan. Ehkä just silleen et sitä oppilastakin pitää kunnioittaa ihmisenä, vaikka asiat ei yhtään toimi, ja vaikka ei koskaan tee läksyjä vaan häiriköi tunnilla, niin silti ollaan että oppilaskin on ihminen.” (H05)

Jokainen oppilas on kohdattava yksilönä ja tunnistettava, mitä kultakin voi vaatia. Oppilaiden yksilöllisyys tulee huomioida myös oppilashuollon kohtaamisissa: kaikkien pulmat eivät ole samanlaisia, mutta niitä tulisi kohdella samanarvoisina. Opetustilanteissa on muistettava, että oppilaiden kasvu- ja oppimisprosessit ovat erilaisia, ja hitaammin etenevää tulee tukea, ei voivotella. Oppilaan kunnioitus ulottuu myös tilanteisiin, joissa lapset eivät itse ole paikalla: opettajien on mietittävä, miten oppilaista puhutaan kollegoiden kanssa. Eräs ongelma johon yhteisössä joudutaan edelleen puuttumaan, on esimerkiksi oppilashuoltoryhmässä oppilaan haukkuminen. Opettajia on myös muistutettava siitä, ettei oppitunteja saisi voivotella, vaikka tässä onkin kehitytty parempaan. Kaiken kaikkiaan oppilaan kohtaaminen arjessa vaikutti haastattelujen perusteella määrittyvän yhteisten sääntöjen noudattamisen ja mahdollisuuden antamisen tasapainoilussa. Oppilaan kokemus kuulluksi tulemisesta voi kasvattaa näiden luottamusta opettajiin (vrt. Bryk

& Schneider 2003). Toisaalta oppilailta vaaditaan myös sopeutumista yhteisiin sääntöihin, mitä edellä kuvasin tärkeänä osana yhteisön jäsenyyttä.

Opettajien ja koulun aikuisten välistä luottamusta lisännee myös selväsanainen jako koulun lapsiin ja aikuisiin. Lapsilla ja aikuisilla on selkeät, erilliset roolit, ja oppilaiden kerrottiin tottelevan kaikkia aikuisia, riippumatta siitä onko aikuinen rehtori vai koulunkäyntiavustaja. Opettajan on aikuisena kestettävä, että saattaa joutua oppilaiden silmissä epäsuosioon. Eräs opettaja koki roolinsa pulmalliseksi, hän pohti voivansa pitää luokassa tiukempaakin kuria.

”No sanotaan et mä yritän olla semmonen aika rento, ja mulla vois olla vähä tiukempi kuri siellä luokassa. Välillä mua aina ärsyttää ku hommat leviää käsiin, mutta sitte taas mä en haluis olla semmonen natsiopettaja [--].” (H05)

Toinen opettaja koki välillä olonsa lähinnä laumanjohtajaksi, mutta pyrki opettamaan vastuun kantamista ja lauman johtamista myös oppilaille. Tarkkarajaisten roolien puitteissa toimijat tietävät mitä keneltäkin odotetaan (vrt. Pejtersen 2010). Se voi aiheuttaa erään haastatellun kuvaamia ristiriitaisia tunteita, joissa on sisäistetty tiettyjä rooli-odotuksia mutta oman toiminnan sovittaminen rooliin sopivaksi ei tunnu aina hyvältä. Toisaalta selvät roolit helpottavat arkea ja voivat lisätä turvallisuuden tunnetta ja yleistä luottamusta.

Turvallinen ja luottavainen suhde opettajien ja oppilaiden välillä kuvattiinkin monesti tärkeäksi. Oppilaiden luottavaisuus näkyi erään opettajan mukaan siten, että nämä uskaltaivat myös kapinoida ja haastaa. Oppilaiden kerrottiin myös viittaavan herkästi, jos eivät ymmärrä opetettavaa asiaa. Matala kynnyks pyytää apua ongelmatilanteessa liittyy kenties positiivisiin kokemuksiin avun saamisesta ja koulun aikuisten luottamuksenarvoisuudesta (vrt. Pejtersen 2010). Toisaalta kaikki oppilaat eivät olleet yhtä luottavaisia: opettaja kuvasi tilannetta, jossa oppilaat olivat ennemmin väittäneet osaavansa läksyt kuin pyytäneet apua. Luottavainen suhde ei synny itsestään, vaan positiivisten vuorovaikutuskokemusten ja odotusten lunastamisen avulla.

”[--] että heille tulis se tunne et mä autan, muhun voi luottaa että vaikka mä rupeen vaatimaan sitä semmosta pientä itsenäistymistä ja rohkeutta ni silti mä autan jos vaan on kanttia myöntää mulle että nyt tarviin apua.” (H03)

Joissakin haastatteluissa korostettiin myös kehumisen ja positiivisen palautteen merkitystä, minkä ajateltiin ruokkivan itseään. Positiivisen palautteen saaminen opettajalta on osoitus siitä, että oppilas on toiminut odotusten mukaan tai ylittänyt ne.

Opettajien ja koulun johdon suhteissa on jotakin yhteistä opettajien ja oppilaiden välisten suhteiden kanssa. Esimies pyrkii antamaan alaisille mahdollisuuden tulla kuulluksi yhteisistä asioista päätettäessä, samoin koulun aikuiset pyrkivät kuuntelemaan koulun oppilaita ongelmatilanteissa. Opettajien kerrotaan uskaltavan sanoa oma kriittinenkin mielipiteensä, samoin oppilaiden kerrotaan uskaltavan haastaa ja kapinoida. Toisaalta haastatteluissa kuvattiin myös tilanteita, joissa oppilaan kuunteleminen ei onnistu, ja samoin tilanteita, joissa kaikkien opettajien mielipiteitä ei pysty ottamaan huomioon. Opettajien tulee sopeutua esimiehen päätöksiin, samoin oppilaita vaaditaan sopeutumaan luokan toimintamalleihin. Roolien selkeys ei tullut niin vahvasti esiin opettajien ja esimiehen välillä kuin opettajien ja oppilaiden, mutta edellisessä luvussa kuvatut toimintatavat selkiyttävät, mitä kultakin odotetaan. Yhteisön vertikaalisissa suhteissa pyritään siis lyhyesti sanoen yhtäältä kaikkien huomioimiseen ja kunnioittamiseen, toisaalta vaaditaan sopeutumista.

6.2.6 Suhteiden sosiaalisen pääoman voimavarat ja haasteet

Olen kuvannut tässä alaluvussa kouluyhteisön sosiaalista pääomaa suhteellisen osa-alueen näkökulmasta. Mitkä näistä tekijöistä voivat olla voimavaroja, mitkä haasteita? Koulun ja vanhempien välisissä suhteissa voimavaroiksi voi laskea yleisesti ottaen luottavaiset välit. Yhteydenpito oli yleisesti ottaen hyvää ja kunnioittavaa, ja vanhempiin pyrittiin suhtautumaan avoimuudella. Opettajien ja vanhempien erilaisten odotusten kohtaaminen voi olla kuitenkin haaste, samoin se, jos vanhemmat eivät sopeudu koulua normittaviin toimintatapoihin.

Myös kouluyhteisöä voisi yleisesti ottaen luonnehtia luottavaiseksi. Voimavaroja sosiaalisen pääoman näkökulmasta ovat tuen saaminen pyydetessä, ammattitaidon arvostaminen ja avoimuus keskustelukulttuurissa, jotka kuvastavat luottavaista yhteisöä. Konkreettisenä apuna tässä olivat resurssit, jotka koettiin tällä hetkellä hyviksi. Resurssien väheneminen tulevaisuudessa koettiin työyhteisössä haasteeksi, ja sitä se voi olla sosiaalisen

pääomankin kannalta, mikäli tukiverkkoa ei pystytä ylläpitämään. Keskeinen kokonaisuus tämän osa-alueen näkökulmasta olivat koulun toimintatavat ja roolit. Ne luovat odotuksia arjen toiminnasta ja niin kauan, kun odotuksiin vastataan, yhteisön jäseniä pidetään luottamuksen arvoisina ja yhteisö pysyy luottavaisena. Ennustettavuuden kerrottiin lisäävän turvallisuuden tunnetta, ja perussääntöjen puitteissa opettajalla oli kuitenkin vapautta tilannekohtaiseen harkintaan. Siten ne ovat sosiaalisen pääoman näkökulmasta voimavaroja. Toimintatapoihin liittyy kuitenkin haasteita juuri niiden noudattamisen näkökulmasta. Kerrottiin, etteivät kaikki esimerkiksi puutu sääntörikkomuksiin yhtä hana-kasti. Uuden opettajan on opittava sellaisetkin toimintatavat jotka eivät ainakaan aluksi vaikuta tärkeiltä. Yhteisö vaatii jäseniltään sitoutumista, ja haaste onkin, miten velvollisuudet hoidetaan.

Esimies-alaissuhteissa keskeisiä voimavaroja olivat kunnioituksen kokemus ja se, että tukea on saatavilla. Kerrottiin, että mielipiteitä saa kertoa ja kaikkia pyritään kuuntelemaan. Päätöksistä keskusteltiin yhdessä, eli pyrittiin matalaan hierarkiaan. Demokraattisuus lie-nee voimavara luottavaisuudelle, toisaalta haasteena on esimiehen päätöksiin sopeutumi-nen, sillä kaikkia ei voi aina miellyttää. Luottamuksen näkökulmasta haaste voi olla myös, että vaikka kaikkia kerrottiin kuunneltavan, kaikki eivät silti välttämättä uskalla sanoa mielipidettään. Oppilaiden ja opettajien suhteiden voimavaroina niin ikään oli pyr-kimus oppilaiden kuuntelemiseen. Kehuminen ja positiivinen palaute ovat tapa antaa op-pilaalle tunnustusta. Yksilöllisyyttä tulee kunnioittaa, toisaalta oppilaiden on myös so-peuduttava joukkoon. Selvä erottelu lapsen ja aikuisen roolin välillä selkiyttää odotuksia, ja niiden lunastaminen voi lisätä kokemuksia luottamuksenarvoisuudesta. Oppilaiden kerrottiinkin kysyvän herkästi apua ja laskevan näin opettajan varaan. Opettajaa uskallet-tiin myös haastaa. Haasteena opettajien ja oppilaiden suhteissa oli, ettei kuunteleminen aina arjen tilanteissa onnistu. Kaikki oppilaat eivät myöskään olleet vielä oppineet luot-tamaan opettajaan, eivätkä kaikki opettajat kunnioittamaan oppilaita.

6.3 Tiedollinen sosiaalinen pääoma

Kolmas ja viimeinen osa-alue, tiedollinen sosiaalinen pääoma keskittyy jaettuun ymmär-rykseen todellisuudesta. Osa-alueen käsittelyssä on paljon päällekkäisyyttä etenkin suh-teiden osa-alueen kanssa, esimerkiksi koulun toimintatavoilla on molemmissa keskeinen

rooli. Liiallista toistoa välttääkseni käsittely on edellisiä lyhyempi. Erona suhteiden osa-alueeseen tiedollisessa keskityn siihen, millaisin tavoin yhteisymmärrystä, yhteisöä ja sen tapoja yhdessä muodostetaan. Jaetun kognition, eli narratiivin ja kielen avulla yhteinen toiminta on helpompaa. Tiedollinen osa-alue voi näkyä yhteisissä arvoissa tai päämäärissä (Andrews 2010), yhteisessä kehittämisessä ja ideoinnissa (Björk ym. 2011), tai koululle yhdessä laadituissa tavoitteissa, visioissa ja suunnassa (Leana & Pil 2006). Roffey (2012) laski vahvan ryhmäidentiteetin myös sosiaalisen pääoman merkiksi, minkä tulkitsemisen kuuluvan kolmesta osa-alueesta eniten tiedolliseen. Hsu ym. (2011) ajattelivat, että jaettu näkemys edesauttaa normien syntymistä. Verraten lukuun 5.1 jossa käsitelin sosiaalisen todellisuuden olemassaoloa, yhteisymmärrystä voisi kenties kuvata myös Popperin (1972; Heikkinen ym. 2005) avulla. Mitä yhdenmukaisempia toimijoiden mielensisäiset maailmat ja representaatiot ovat, sitä helpompaa heidän on toimia yhdessä ja luoda sellaista sosiaalista maailmaa, jonka kaikki kokevat omakseen.

6.3.1 Yhteiset perinteet yhteistyön helpottajana

Koulun kuvattiin kiinnittyvän alueeseen ensiksi perinteikkyyden kautta. Vanha koulu mielletään osaksi aluetta, ja erään haastateltavan mukaan myöhemmin rakennetuilla lähialueilla ei ole samanlaista sosiaalista perinnettä. Alueella on oma henki ja koulun juurista ollaan ylpeitä. Koulun maineen kuvattiin olevan hyvä, koulusta ei kuule puhuttavan pahaa. Tiedollisen osa-alueen näkökulmasta toimijoiden kokemus alueesta on huomionarvoinen: eräs haastateltu pohti, että pitkään alueella asunut näkee sen toisenlaisena kuin joku muualta tuleva.

”Sit mulla onkin joku serkku mukana jostain muualta ja sit se on ihan kauhuissaan et täällä on tämmöisiä tyyppejä, tännäköistä ja ihan järkyttynyt ja sitä pelottaa ja kaikkee. Niin mähän en enää nää sitä, et tää on tää mun [alue] mis mä asun ja näin.” (H07)

Kuten rakenteiden kohdalla kävi ilmi, moni koulun toimijoista asui itsekin koulun alueella, mitä kerrottiin pidettävän toisinaan erikoisena. Myös monella vanhemmalla kerrottiin olevan omaa kokemusta koulusta. Voisi siis ajatella kouluun ja sen alueeseen kiinnittyneillä vanhemmilla ja koulun henkilökunnalla olevan jonkinlainen yhteinen kokemusmaailma, positiivinen narratiivi koulusta ja sen lähialueesta. Myös koulun hyväksi koettu maine on osa tätä jaettua kertomusta. Vahva identifioituminen alueeseen ja samaistuminen sen toimijoihin ja perinteisiin kertoo myös kenties ryhmäidentiteetistä.

Koulun ja vanhempien suhteissa koettiin tärkeäksi, että vanhemmat saadaan koulun puolelle. Yksi tapa jolla tähän pyrittiin, oli koulun toimintatapojen selvittäminen vanhemmille. Etenkin erityisoppilaiden kohdalla koulun toimintamallien eksplikointi on yhteistyön avaintekijä. Vanhempien kuvattiin yleisesti tietävän mitä koulussa tapahtuu, ja koulun johdolle valittamisen kerrottiin siksi olevan vähäistä. Kommunikaation esteeksi kuvattiin joskus puute yhteisestä kielestä. Väärinymmärryksiä voi kuitenkin helposti tapahtua vaikka toimijat puhuisivat samaa kieltä, jos heidän ajatuksensa eivät kohtaa. Koulun toimintatapojen avaaminen vanhemmille on yksi tapa saada koulun ja kodin maailmat kohtaamaan.

”Niin eihän nyt kaikkien kanssa, aina asiat onnistu. Onhan sekin totta. Ja se on hieno että ne vanhemmat rakastaa niitä lapsiaan niin paljon et ne uskoo että mitä ne lapset sanoo. Mutta siis aikuisten [--] vuorovaikutus ja keskustelu on hirveen tärkeitä.”(H08)

Yhteiset arvot ja päämäärät (Andrews 2010) helpottavat yhteistyötä ja ovat siten rakennusaineita toimivalle yhteisölle. Edellä luvussa 6.2.1 kuvatun tapauksen, jossa erään vanhemman toiveet koulun toiminnasta koettiin mahdottomaksi toteuttaa, voisi ajatella olevan tiedollisen sosiaalisen pääoman puute: yhteinen päämäärä tai jaettu käsitys siitä, miten koulun kuului toimia, puuttuu. Yhteistyön kerrottiin olevan tässä tilanteessa mahdotonta.

6.3.2 Yhteinen visio toimintatapojen rakennusaineena

Edellä luvussa 6.2.3 kuvasin kouluyhteisöä ja sen toimintatapoja. Toimintatavat kuvattiin haastatteluissa tärkeiksi arjen työkaluiksi, joiden ympärille rakentui luottavainen yhteisö. Tiedollisella osa-alueella toimintatavat saavat toisia näkökulmia: miten koulun toimijat saadaan samojen tavoitteiden taakse? Tässä yhteinen keskustelu ja kehittäminen ovat tärkeässä osassa.

Haastatteluissa kerrottiin, että työtavoista keskustellaan yhdessä, ja koulun prosessikuvausten laadintaan on käytetty yhteistä aikaa ja kaikkien ammattitaitoa hyväksi. Erityisesti ongelmatilanteissa toimiminen kuvattiin helpoksi, kun erilaisiin tilanteisiin oli pohdittu ratkaisuja jo etukäteen.

*”Siinä mielessä me ollaan jotenki ehkä pitemmällä ku moni muu koulu täs va-
rautumisessa kaikenlaisiin asioihin. Meil on prosessia kuvattu ja mietitty ja, et
on turvallista toimia ku tietää et me tehdään nyt näin [--].” (H08).*

Eräs haastateltu pohti, että tämä yhteisö poikkeaa muista juuri systemaattisuudessaan:

*”Tuntuu et mones paikas on vähä enemmän semmosta tarttis tehdä jotain [--]
mutta sit ne jää vähä, et toimitaa joka vuos vähä erilailla tai eri tilanteissa eri-
lailla ja tuntuu et tääl on semmoset, mallit tai struktuurit jotka, auttaa siinä.”
(H03)*

Yhdessä suunniteltujen toimintamallien kääntöpuolena oli kuitenkin ennakoimattomuus. Tilanteista, joita ei ole mietitty tai joille ei ole valmista prosessia, voi olla vaikeaa selvittää ilman konflikteja. Konkreettisenä huolena myös tässä oli kouluun tuleva remontti:

*”Ja me ei varmasti osata ennakoida kaikkea, et meillä tulee hirveesti syksyllä
semmosia tilanteita että ai tämmöstä ei oo kukaan hoksannut ajatella.” (H07)*

Yhdessä laaditut toimintatavat ja ennakoidut prosessit ovat osa yhteisiä tavoitteita ja päämääriä (vrt. Andrews 2010) joihin koulussa pyritään.

Isossa yhteisössä kaikki eivät voi kuitenkaan olla toimintatavoista samaa mieltä. Esimerkiksi stipendi- ja rangaistuskäytännöt aiheuttivat erimielisyyttä. Kaikki opettajat eivät myöskään esimerkiksi käyttäneet perussäännöstä huolimatta yhtä aktiivisesti Wilman sähköistä positiivista merkintää, vaan kokivat annetusta ohjeesta huolimatta, että luokassa annettu palaute riittää. Leana ja Pil (2006) kysyivätkin paitsi sitä, onko yhteisöllä yhteisiä visioita, myös sitä, kuinka paljon näiden tavoitteiden suhteen on intoa ja kuinka hyvin niihin sitoudutaan. Sovitusta toimintatavasta poikkeaminen kenties kertoo, ettei sitä pidetä vaivan arvoisena, vaikka pääsääntöisesti henkilökunnan kerrottiin olevan sitoutuneita yhteisten sääntöjen noudattamiseen. Yhteisistä toimintamalleista poikkeaminen voi herättää erimielisyyksiä, tosin tällaiset tilanteet voitiin tässä yhteisössä yleensä selvittää avoimesti keskustelemalla. Voisi ajatella, että erimielisyyksien kohdalla toimijoiden näkemykset todellisuudesta eivät kohta. Ristiriitatilanteissa keskustelu voi auttaa näkemään toisen osapuolen näkökulman, ja myös onnistuneita tilanteita kuvattiin:

*”Se herätti vähän närää [--] et miks näin. Mutta sit mä oon kyllä onnistunu pe-
dagogisesti perustelemaan sen ja vakuuttamaan heidät että se ei helpota, mä en
peesaile sil tavalla.” (H06)*

Keskustelemalla työtavoista koulun toimijoiden käsitykset päämääristä, visioista tai tavoitteista kenties mukautuvat samansuuntaisiksi ja yhdenmukaistavat työtapoja. Syy-yhteyttä voi kuitenkin tässä yhteydessä korkeintaan spekuloida; voihan olla, että toimijoiden käsitykset koulun hyvästä arjesta ovat jo ennalta niin samankaltaisia, että yhteistoiminta on lähtökohtaisesti helppoa. Toimijoiden omien kokemusten ja näkemysten sanoittaminen on tärkeää, sillä ilman keskustelua yhteisymmärryksen saavuttaminen voi olla vaikeaa. Monesti mainittua samanhenkisyttä ei voi kuitenkaan tästä täysin irrottaa. Homogeenisen ryhmän ei todennäköisesti tarvitse ponnistella yhtä kovasti yhteisten näkemysten löytämiseksi kuin sellaisen ryhmän, jossa toimijat eivät löydä toisistaan mitään yhteistä. Hsu ym. (2011) ajattelivat jaetun näkemyksen tukevan yhteisön norminmuodostusta. He liittivät jaetun näkemyksen myös parempaan työhön sitoutumiseen. (Hsu ym. 2011, 1389.) Yhteisten näkemysten löytäminen keskustelulla voi siis auttaa toimijoita sitoutumaan yhteisiin päämääriin, kuten yhteiseen vastuuseen lapsista. Yhteinen kasvattajuus on myös kenties osa yhteisön ryhmäidentiteettiä.

”Ehkä sitten myös se on yleisempi ajatus täällä, et ei oo sun tai ton, vaan nää on niit meidän koulun oppilaita ja niille pyritään takaamaan turvallisuus ja hyvä opetus. Se on semmonen yhteisöllinen kasvatusnäkemys täällä.” (H01)

Henkilökunnan kuvattiin myös viettävän yhteistä vapaa-aikaa, mikä liitettiin niin ikään samanhenkisyyteen.

”Ja sit se näytti mun mielest se yhteishenki tosi hyvältä että, mä aattelin, iso koulu ja noin paljon opettajia haluaa tulla vapaa-ajalla yhdessä, vapaaehtaisesti johonki paikkaan ja näytti siltä et he oli rentoutuneita ja nautti toistensa seurasta ni mulle tuli siitä semmonen olo että, se on hyvä paikka ja siel on hyvä tunnelma.” (H03)

On mahdotonta sanoa, viettävätkö koulun toimijat yhteistä aikaa koska ovat samanhenkisiä, vai kokevatko he yhtenäisyyttä koska viettävät yhteistä aikaa. Joka tapauksessa yhteinen ajanvietto on myös tiedollisen osa-alueen näkökulmasta merkityksellistä. Merkityksellinen on myös erään opettajan toteamus siitä, ettei yhteistä vapaa-aikaa kollegojen kanssa tule juuri vietettyä.

”Sanotaan et mulla ei nyt [--] ehkä oo semmost ihan oikeen kaveria jonka kans mä oisin kauheesti vapaa-ajalla. Joskus aikasemmin oli ehkä enemmänkin, mutta he on sit vaihtanu koulua. [--] Jotenki tuntuu et ei vaan aikaa enää semmoseen, hirveesti semmoseen sosialisointiin.” (H05)

Sama opettaja korosti myös henkilökemian vaikuttavan yhteistyöhön; yhteistyö on vaikeaa, jos toiminnalle ei ole yhteiseksi koettua pohjaa. Tämä kuvasi myös avoimesti pulmia suhteessa oppilaisiin. Ryhmäidentiteetti tai koettu samanhenkisyys ja näiden vuorovaikutus koulu- ja työyhteisöön kiinnittymisen kanssa on kiintoisa, mutta tässä yhteydessä näiden tekijöiden yhteydestä voidaan esittää vain kysymyksiä: mikä merkitys ryhmäidentiteetillä tai samanhenkisyydellä on motivaatioon tehdä yhteistyötä, ja toisaalta voiko tekemällä yhteistyötä kasvattaa yhteisymmärrystä ja samuuden kokemusta?

6.3.3 Riittävän vahvoja esikuvia?

Suuret henkilöstömuutokset koettiin työläiksi ja jopa riskiksi työyhteisölle.

”Sit meille sattui sitten vielä sukupolvenmuutos eli koko ajan, joka vuosi tuli aina viis uutta opettajaa tänne taloon, väki vaihtui koko ajan, työkaverit vaihtu. [--] Sai koko ajan olla tuutorina oman työn ohella, aina tuntu et joka vuosi opettaa josta uutta, se oli aika rankkaa sen oman työn lisäksi.” (H02)

Henkilöstömuutokset aiheuttavat paitsi aukkoja verkostoon, vievät aikaa ja voimavaroja. Näissä tilanteissa vaikeus kenties onkin, miten saada kaikki uudet toimijat osaksi yhteisön visiota ja päämääriä.

”Mut et jos, esimerkiksi, hyvin pienellä ajalla lähtee tosi paljon ihmisiä eläkkeelle, niin se on aina... tai aina sitte myös et, ku rehtori vaihtuu, ni se on kriisin paikka.” (H09)

Rehtorin vaihtuminen voi olla erityisen haastava tilanne, sillä Ormrodin ym. (2007) mukaan juuri johtajuudella on oleellinen merkitys yhteisten päämäärien ylläpidossa ja uusien ideoiden juurruttamisessa. Haastatteluissa korostettiin johdon pitkää kokemusta tässä koulussa.

Andrews (2010) nostaa esiin esimiestyön ja hierarkiarakenteiden merkityksen yhteisen vision ylläpitämisessä. Koulun kehittämistä tehtiin yhdessä, ja matalalla hierarkialla tehtiin mahdolliseksi se, että jokainen saisi äänensä kuuluviin. Björk ym. (2011) yhdistävät yhteisen ideoinnin ja kehittämisen tiiviimpään yhteisöön. Työn kehittämiseen osallistuminen lienee tiedollisen sosiaalisen pääoman mielessä tärkeää, jotta yhteiset päämäärät ja toimintatavat todella ovat yhteisiä. Andrews (2010, 596–600) pohtii kuitenkin liian horisontaalisen verkoston latistavan jaettuina visioina, sillä tällöin vahva esikuva puuttuu.

”Ylipäättään johtajuus, se on kyllä hirveen demokraattista, kaiken kaikkiaan. Mut sitte se, että vaikka se pääsääntöisesti juuri tää että, tuut kuulluks ja näin ja saa sanoo mielipiteensä, näin, mut sit se tietosuus et viime kädessä, se rehtori tekee sen päätöksen. Se päätös ei oo, kaikille aina mieleen, koska ei voi olla niin, myöskään. Mut et [rehtori] uskaltaa sit tehdä sen päätöksen.” (H09)

Rehtoriin oltiin tässä suhteessa tyytyväisiä, eräs haastateltu pohti hänen saaneen vuosien saatossa itsevarmuutta. On siis suhteiden näkökulmasta tärkeää, että koulun henkilökunta kokee tulevansa kuulluksi, mutta yhteisten päämäärien asettaminen sujuu helpommin, kun on yksi selkeä päättävä taho.

Opettajien ja oppilaiden suhteessa korostettiin, että opettajan on säilytettävä auktoriteettiasema silläkin uhalla, etteivät oppilaat aina pidä opettajasta.

”[Opettajana] ymmärretään että, se kasvatushomma, vaatii aika usein sitäkin että, opettaja joutuu epäsuosioon ja opettajasta ei tykätä.” (H03)

Kenties opettajan selkeästä auktoriteettiasemasta on apua koulun sääntöjen opettamisessa oppilaille. Yleisesti pidettiin tärkeänä, että oppilas saa ongelmatilanteessa kertoa oman näkemyksensä. Kuunteleminen antaa mahdollisuuden niin oppilaalle kuin opettajallekin sanallistaa oma näkemyksensä, mikä tekee yhteisymmärryksen löytämisen helpommaksi.

”Et tietysti opettajalla, aikuisella täytyy olla se auktoriteetti mut myöskin se, aikuinen pysyy aikuisena eikä lähe sille lapsen tasolle, ja sit jollakin tavalla, pysyis kuitenkin silleen lämpimästi kohtaamaan ne lapset. Ei tarkoita välttämättä pitää olla semmonen haliva tai syliinottava aikuinen mutta kuitenkin semmonen et kuuntelee sitä lasta.” (H07)

Kuuntelemisella ja kuulluksi tulemisella on myös tiedollisen sosiaalisen pääoman näkökulmasta tärkeä tehtävä. Myös avoin keskustelukulttuuri on merkityksellistä yhteisen kokemuksen kannalta. Avoimuuden resurssien jaossa oli koettu vähentäneen epäreilouden kokemuksia ja parantaneen ilmapiiriä:

”Et [aiemmin] on ollut semmoisia [--] kun vei sen [tunti]listan syksyllä siihen et mitkä nää on, niin vaan meni työhuoneeseen ja odotti et [--] olispa ihme jos joku ei tulis sanomaan. Tosi jännä se semmonen et ruvetaan heti laskee et kuinka monta avustajatuntia kukakin on saanut.” (H07)

Avoin keskustelu ja tieto voivat oikaista vääriä käsityksiä joista epäreilouden tunne on aiemmin mahdollisesti muodostunut. Kaiken kaikkiaan avoin keskustelukulttuuri, yhteisen kehittäminen sekä yhteisen vision luotsaaminen vaikuttaisivat hyötyvän riittävän jämäkästä esimiestyöstä.

6.3.4 Tiedollisen sosiaalisen pääoman voimavarat ja haasteet

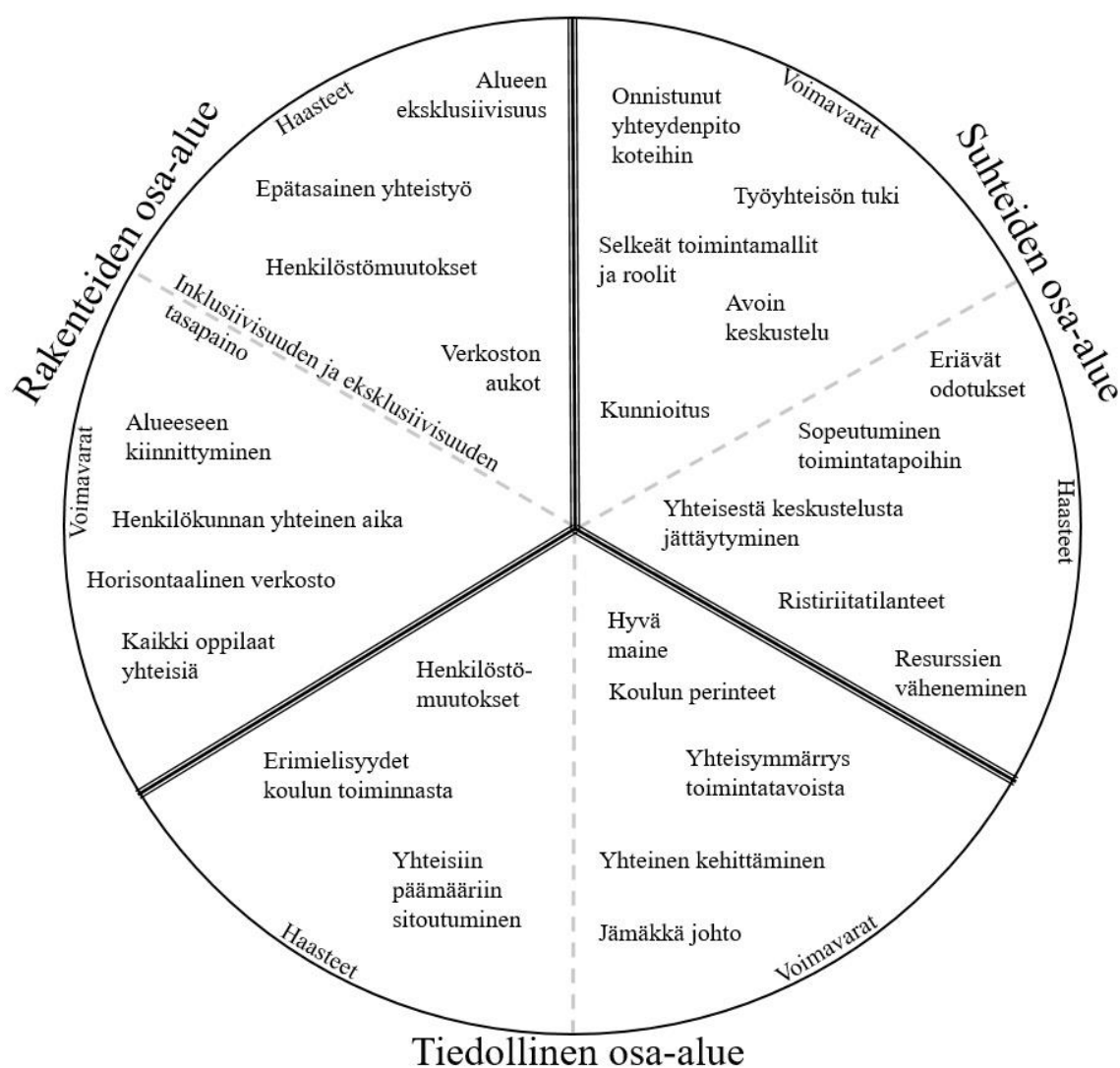
Mitä voimavaroja ja haasteita yhteisön toiminnassa on tiedollisen sosiaalisen pääoman näkökulmasta? Koulun perinteikkyyden ja sen yhteisön kiinnittyminen alueeseen ovat voimavaroja ryhmäidentiteetin ja jaetun todellisuuden näkökulmasta. Alueella pitkään asuneilla perheillä ja toisaalta alueella asuvalla henkilökunnalla on jokin muukin yhteinen todellisuus kuin pelkkä koulurakennus. Tässä jaetussa todellisuudessa käsitys tästä koulusta oli positiivinen, minkä voisi ajatella näkyvän myös koulun hyvänä maineena. Voimavarana vanhempien suhteen oli myös tavoite saada vanhemmat koulun puolelle, näiden ymmärrystä koulun säännöistä ja toimintatavoista pidettiin tärkeänä. Haasteena tässä on se, ettei yhteisymmärrystä kaikkien kanssa jostain syystä löydy. Kovin erilaisesta todellisuudesta tuleva toimija ei myöskään välttämättä koe koulua omakseen.

Kouluyhteisön voimavaroja tiedollisella osa-alueella oli, että työtavoista oli tapana keskustella yhdessä. Myös erimielisyyksistä koettiin olevan mahdollista selvittää keskustelemalla. Voimavaroja ovat myös toimintatavat: erilaiset prosessikuvaukset mahdollistavat, että toimijoilla on selkeä, jaettu käsitys miten kussakin tilanteessa tulee toimia. Konkreettisena haasteena oli puolestaan remontti, jonka epäiltiin aiheuttavan ennakoimattomia tilanteita. Tällöin sovittu, jaettu toimintamalli puuttuu. Haasteena toimintamallien osalta on yhteisiin päämääriin sitoutuminen, minkä kuvattiin olevan pääsääntöisesti hyvää, mutta joskus vaihtelevaa. Voimavaroihin liittäisin myös yhteisen vapaa-ajan viettämisen, vaikka onkin mahdotonta sanoa, viihtyykö koulun henkilökunta yhdessä koska kokevat samanhenkisyyttä, vai samaistuvatko he toisiinsa koska viettävät aikaa yhdessä.

Voimavarana hierakkisissa suhteissa voidaan pitää sitä, että alaiset saivat osallistua keskusteluun työtavoista, niitä ideoitiin yhdessä, ja esimerkiksi resurssien jaosta keskusteltiin avoimesti. Esimiestä pidettiin tarpeeksi jämäkkänä, vaikka kaikkia kuunneltiinkin. Voimavaraksi voisi ajatella johdon pitkän kokemuksen tästä koulusta, ja kääntäen haasteeksi suuret henkilöstömuutokset. Oppilaiden ja opettajien suhteessa voimavarana voisi niin ikään pitää sitä, että oppilaita pyrittiin kuuntelemaan toisaalta säilyttäen aikuisen auktoriteettiaseman. Tähän liittyväksi haasteeksi kerrottiin, että ideaali ei aina arjessa kuitenkaan toteudu, yhteisymmärrys jää tällöin tavoittamatta.

6.4 Yhden opettajayhteisön sosiaalinen pääoma – johtopäätökset

Yksinkertaisimmillaan sosiaalinen pääoma on jokin sosiaalinen muodostelma, joka tuottaa yksilöille jotakin hyötyä. Tutkimustehtävänä oli tehdä tätä rakennelmaa ja sen ominaisuuksia tietyssä kontekstissa näkyväksi. Olen koonnut edellä esitetyt, keskeisimmät tulokset alle kuvaksi, jonka avulla vastaan seuraavaksi tutkimuskysymyksiin ja pohdin yleisemmin niiden suhdetta sosiaalisen pääoman teoriaan. Kutakin osa-aluetta kuvaa yksi segmentti (tutkimuskysymykset 1–3). Kukaan segmentti on jaettu kahteen kuvaten niitä tekijöitä, jotka yhteisössä voi ajatella sosiaalisen pääoman näkökulmasta voimavaroiksi (kysymys 4) ja toisaalta haasteiksi (kysymys 5). Minkälainen yhteisö haastatteluiden perusteella lopulta muodostui?



Kuva 2: Analyysin tulokset – erään yhteisön sosiaalisen pääoman haasteet ja voimavarat esitettynä osa-alueittain.

Ensimmäinen tutkimuskysymys käsitteli yhteisön rakennetta: minkälaisia yhteyksiä toimijoiden välillä kuvataan olevan? Rakenteelliset voimavarat kietoutuvat alueeseen kiinnittymisen, henkilökunnan yhteisen ajan ja samanhenkisyys sekä horisontaalisen verkoston ympärille. Alueellinen pysyvyys ja kiinnittyminen voivat edesauttaa tiiviimmän yhteisön syntymistä (vrt. Coleman 1988). Verkostossa esimerkiksi opettajien ja oppilaiden välillä on aukkoja, mutta niitä paikataan ajatuksella kaikista oppilaista yhteisinä – käyttäydytään siis ikään kuin yhteisössä olisi sulkeuma, vaikka todellisuudessa kaikki oppilaat eivät ole omia tai edes aina tuttuja (Coleman 1988; vrt. Dijkstra, Veenstra, Pelsch 2004). Yhteisössä onkin kenties tärkeämpää, miten vuorovaikutussuhteet koetaan, kuin miten vahva side todellisuudessa on (vrt. Kwon & Adler 2014, 414). Ajatus jokaisesta oppilaasta ”omana” oppilaana voi siis riittää. Yhteisön samanhenkisyys nostettiin esiin hyvänä asiana (vrt. Putnam 2000, 22–24), ja näkyi esimerkiksi tavassa kuvata yhteistä ajanviettoa.

Rakenteelliset haasteet puolestaan nousevat esiin alueen eksklusiivisuudessa, vanhempien ja koulun verkoston aukoissa sekä opettajien välisen yhteistyön epätasaisuudessa. Alueeseen kiinnittymisellä on kääntöpuoli: se voidaan kokea myös liian hankalaksi. Vaikka henkilökunnan kerrottiin viihtyvän yhdessä, kävi ilmi, etteivät kaikkien suhteet ole yhtä tiiviitä. Missä yksi oli tyytyväinen yhteistyön määrään, toinen selvästi kaipasi sitä lisää. Myös vanhempien suunnalta toivottiin aktiivisempaa osallistumista. Vaikka yhteisön suhteet määritelmältäänkin ovat eri vahvuisia (Granovetter 1973), sulkeuman näkökulmasta kokemus on pulmallinen. Sosiaalisen pääoman vauhdittajana on mahdollisimman tasapuolinen yhteisö (Coleman 1990, 318–320), joten konkreettiset tai vain koe-tutkin aukot voivat olla haitaksi. Tästä syystä myös henkilöstömuutokset ovat haaste työyhteisölle – jäseneksi pääseminen vie aikansa. Tässä toisaalta auttaa inklusiivisuuden ja eksklusiivisuuden välinen tasapaino, joka säilyessään on voimavara, mutta jonka säilyttäminen on itsessään haaste. Yhtäältä uusiin ihmisiin suhtaudutaan avoimesti (inklusiivisuus), toisaalta yhteisö tarjoaa myös mahdollisuuden vahvaan kiinnittymiseen (eksklusiivisuus) (vrt. Putnam 2000, 22–24).

Toinen tutkimuskysymys käsitteli tämän kouluyhteisön suhteita: normeja, odotuksia ja velvoitteita sekä luottamusta. Suhteiden voimavarat käsittävät koulun ja vanhempien välisen yhteydenpidon, työyhteisön tuen, keskustelukulttuurin avoimuuden sekä koulun toimintatavat. Kanssaihmiä kuunnellaan, ammattitaitoa arvostetaan ja oppilaita pyritään

kehumaan. Lyhyesti sanottuna suhteiden voimavaroissa keskeisessä asemassa ovat positiiviset vuorovaikutuskokemukset. Mikäli positiiviset kokemukset vuorovaikutussuhteissa lisäävät koettua luottamuksenarvoisuutta (Roffey 2012), edellä mainitut seikat ovat sosiaalisen pääoman ja yleisen luottamuksen kannalta tärkeässä osassa. Esimerkiksi kuulluksi tuleminen ja niin opettajien kuin oppilaiden osaamisen tunnustaminen lieenee yhteisölle eduksi. Suhteiden sosiaalisen pääoman näkökulmasta myös selkeät roolit ja niihin kohdistuvat odotukset tukevat yhteisön toimintaa. Pyrkimys roolien ja toimintamallien selkeyteen auttaa paitsi arjessa, se auttaa myös yhteisön muodostamista. Selkeät roolit ja normit kertovat toimijalle, miten tämä yhteisö toimii ja siten auttaa erottamaan jäsenet ja ei-jäsenet toisistaan. (vrt. Aro & Jokivuori 2010, 18–23; McMillan & Chavis 1986). Siten voisi argumentoida, että tämän yhteisön jäsenyys ja yhteenkuuluvuus liittyvät vahvasti sille määritelyihin toimintatapoihin – kertoihan eräs opettaja uutena kyseenalaistaneensa tarkasti määriteltujen tapojen merkityksellisyyttä, kunnes oli sisäistänyt ne osaksi omaa ajatusmaailmaansa.

Suhteiden näkökulmasta haastetta luovat puolestaan toimijoiden erilaiset odotukset ja niin vanhempien kuin opettajien ja oppilaiden sopeutuminen yhteisiin toimintatapoihin. Kun on määriteltä tarkat toimintamallit, joilla on osaltaan merkitys myös yhteisön jäsenyydelle, voi toimintamalleista poikkeaminen olla yhtenäisyydelle haaste (Suoninen, Pirttilä-Backman, Lahikainen & Ahokas 2011, 189). Eriävät odotukset toiminnasta voivat aiheuttaa konflikteja ja ristiriitoja, joista palautuminen vaatii aikaa ja vaivannäköä. Mikäli luottamus rakentuu odotusten ja velvoitteiden toteutumisesta (Coleman 1990, 306–309), ovat eriävät odotukset nimenomaan luottamuksen kannalta haaste: jos odotukset ovat kovin erilaisia tai niitä ei tiedetä, odotusten lunastaminen on vaikeaa. Positiivisten vuorovaikutuskokemusten johtaessa yleisempään luottamukseen, negatiiviset saavat toimijat käyttäytymään harkitummin (vrt. Roffey 2012). Tässä mielessä työyhteisön ristiriitatilanteet voivat olla haaste, joskaan niitä ei tällä hetkellä kuvattu olevan. Suhteiden näkökulmasta konkreettisia haasteita tuovat resurssien väheneminen ja aika. Kävi myös ilmi, etteivät kaikki välttämättä osallistu yhteiseen keskusteluun, minkä syyksi epäiltiin kuppi-kuntien välttämistä. Yksi tulkinta voisi olla, että näin yksilö asettaa yhteisön edun omansa edelle (vrt. Coleman 1988, S104). Kysymys onkin, voiko yhteisö muodostua liian rajoittavaksi jäsenilleen.

Kolmas tutkimuskysymys käsitteli yhteisön tiedollista osa-aluetta. Tiedollisella osa-alueella voimavarat rakentuvat yhteisen identiteetin ja jaettujen tavoitteiden ympärille. Tiedollisella osa-alueella ehkä tärkein kysymys on, kenen kanssa yhteisö ylipäättään muodostetaan, ja olenkin korostanut sen merkitystä eräänlaisena rakennusaineena tai toiminnan pohjana (vrt. Nahapiet & Goshal 2002). Koulun perinteikkyys ja hyvä maine tukevat jaettua, positiivista narratiivia koulusta ja sen alueesta. Yhteisymmärrys toimintatavoista niin vanhempien kuin koulun toimijoiden kesken koetaan tärkeäksi ja siksi ne pyritään eksplikoimaan. Yhteiseen kehittämiseen saa osallistua, toisaalta keskustelua ja päätöksentekoa ohjataan myös johdon tasolta, mikä estää päätöksenteon liiallista hajaantumista. Jaettu kognitio liittyy kiinteästi siihen, miten yhteisössä implementoidaan uutta ja kuinka yhteisiin tavoitteisiin ja arvoihin sitoudutaan. (vrt. Andrews 2010, 587–601.) Andrews (2010, 587) uskookin, että tiedollinen osa-alue on kiinteästi kytköksissä suhteisiin, etenkin luottamukseen. Tästä näkökulmasta selkeät tavoitteet ja kokemus yhteisestä tekemisestä ovat tässä yhteisössä voimavaroja.

Haasteita tiedollisella osa-alueella muodostuu tilanteissa, joissa yhteisymmärrystä ei syystä tai toisesta saavuteta: vanhemmilla on omia käsityksiä koulun toiminnasta, henkilökunnan kesken toimintatavoista voi olla erimielisyyttä ja yhteisiin päämääriin sitoutuminen on joskus vaihtelevaa. Erilaiset käsitykset liittyvät kenties erilaiseksi muodostuviin odotuksiin. Siten haasteena onkin jaetun näkemyksen luominen, mitä voitaisiin kenties edistää konkreettisilla harjoituksilla (Andrews 2010, 601). Tilanteita, joissa erityisesti yhteisön visioiden ja tavoitteiden juurruttaminen olisi tärkeää, ovat suuret henkilöstömuutokset, mitkä nostettiin haastatteluissa riskitekijäksi.

7 Opettajuus 2010-luvulle

Tämän tutkielman tarkoituksena oli luoda laadullisen sisällönanalyysin keinoin kuva erään kouluyhteisön sosiaalisesta pääomasta, sen onnistumisista ja ongelmakohdista. Aineisto järjestyi lopulta kuvassa 2 esitettyyn muotoon ja luvussa 6.4. esitettiin johtopäätöksiin. Pohdinnan ensimmäisessä osiossa tarkastelen tutkielman luotettavuutta ja rajoituksia, jälkimmäisessä osassa pohdin tulosten merkitystä ja käytettävyyttä laajemmin.

7.1 Luotettavuuden arviointi

Laadullisen tutkimuksen arvioinnissa käytetään erilaisia käsitteitä: luotettavuus ja pätevyys, uskottavuus ja vakuuttavuus, validiteetti ja reliabiliteetti. Viimeksi mainittujen käyttö laadullisen tutkimuksen yhteydessä vaihtelee, sillä ne liittyvät perinteisesti kvantitatiivisen tutkimuksen mittarin luotettavuuteen ja tutkimuksen toistettavuuteen. Tärkeintä laadullisen tutkimuksen luotettavuuden kannalta on tutkijan reflektio koko tutkimusprosessin ajan. Koska laadullinen tutkimus on prosessina liikkuva ja ei aina etene tarkkojen askelmerkkien mukaan, on tärkeää suhtautua työhönsä terveellä skeptisyydellä. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006; Eskola & Suoranta 1998, 208). Ruusuvuori, Nikander ja Hyvärinen (2010, 26–27) kehottavat arvioimaan laadullisen tutkimuksen systemaattisuutta ja tulkinnan luotettavuutta eli sitä, kuinka analyysin vaiheet, rajaukset ja rajoitukset on lukijalle avattu.

Kuvaamalla tutkielman vaiheet (luku 5.3) olen pitänyt prosessin mahdollisimman avoimena ja helposti seurattavana. Olen pyrkinyt käsittelemään myös teorian ja sen rajausten perusteet mahdollisimman tyhjentävästi. Erityisen kysymyksen on aiheuttanut toisen käden aineisto ja konteksti, jossa se on kerätty. Saaranen-Kauppinen ja Puusniekka (2006) muistuttavat, että tutkijan on otettava huomioon tutkimusaiheen mahdollinen vaikutus tutkittavien vastauksiin. Tutkittaessa koulua, joka nimetään toimivaksi, haastateltavat voivat tietoisesti tai tiedostamattaan korostaa koulun hyviä puolia. Yleisesti ottaen kuvaukset koulusta olivatkin positiivisia. Toisaalta huolellisesti lukemalla ja koodaamalla myös kontrasteja ja ristiriitaisuuksia löytyi, mikä näkyy myös tutkielman tuloksissa. Kysymyksiä tai vastauksia ei myöskään ole ohjannut sosiaalisen pääoman teoria, ja puhe luottamuksesta, normeista ja verkostosuhteista on syntynyt haastatteluissa spontaanisti.

Laadullisen tutkimuksen validiteettia arvioidaan Ruusuvuoren, Nikanderin ja Hyvärisen (2010, 27) mukaan ”*sekä kerättyjen aineistojen että niistä tehtävien tulkintojen käypyyden*” arvioinnilla. Aineiston käypyyttä on vaikea arvioida, sillä alun perin kiinnostus juuri tähän aiheeseen syntyi nimenomaan tästä aineistosta. Toisin sanoen toisenlainen aineisto olisi johtanut aivan toisenlaiseen tutkielmaan. Yhteisön sosiaalisesta pääomasta muodostui todella kuva, mutta jatkossa tutkimus varta vasten tähän tarkoitukseen kerätyllä aineistolla voisi tehdä kuvan laajemmaksi ja täsmällisemmäksi. Tehtyjen tulkintojen käypyyys ja niille tarjotut perustelut jäävät sen sijaan lukijan arvioitavaksi – luvussa 6 olen tarjonnut tekemilleni päätelmille teoreettisia vertailukohtia. Koska käyttämäni analyysikehys rakentui määrällisten tutkimusten mittaristojen pohjalta, on syytä pohtia validiteettia myös perinteisemmin mittarin luotettavuuden näkökulmasta. Kokosin havaintokysymykset useista eri lähteistä tarkoitukseni välttää kysymysten mahdollinen mielivaltaisuus ja toisaalta täydentää kysymyksiä toinen toisellaan. Varsinaisia sosiaalisen pääoman mittareita täydensin vielä geneerisellä työhyvinvointikyselyllä (Pejtersen 2010) josta hyödynsin sosiaalisen pääoman käsitteisiin (luottamus, verkostot, normit, jne.) viitattavia kysymyksiä. Tiedollista osa-aluetta mittaavien kysymysten määrä jäi valitettavan pieneksi, mikä heijastuu tutkielman lopputulokseen. Jatkoa ajatellen jaettua kognitiota koskevaa teoriaa tulisi ylipäättään laajentaa, ja sen suhdetta sosiaalisen pääoman teoriaan täsmentää. Tällöin havaintokysymyksiä voisi kenties kehittää kyselylomakkeen muotoon.

Yleisesti ottaen koen onnistuneeni yhteisön kuvaamisessa sosiaalisen pääoman näkökulmasta ja siten vastanneeni tutkimustehtävään. Koen myös onnistuneeni sosiaalisen pääoman teorian haltuun ottamisessa ja toisaalta rajaamisessa. Analyysin osalta rakenteellinen osa-alue olisi täsmällisemmin kuvattu jonkinlaisen verkostokartan avulla, jollaista ei tässä aineistossa ollut saatavilla. Yhtäältä rakenteesta syntyi kuva yhteistyön ja vapaaajasta kertovien lausumien avulla, mutta toisaalta herää kysymys, kuinka universaaleja nämä kokemukset olivat. Negatiivisiakin kokemuksia kuvattiin, ja vaikka yleisesti yhteistyötä kehitettiin, oli aineistossa myös häivähdyksiä ulkopuolisuudesta. Jää auki, kuinka yleisiä tai harvinaisia tällaiset kokemukset tässä yhteisössä ovat. Niitä voitaisiin tavoittaa kartoittamalla verkoston sisäisiä yhteyksiä tarkemmin. Tiedollinen osa-alue kärsii sitä koskevan tutkimuksen puuttumisesta erityisesti osana sosiaalisen pääoman teoriaa. Toisaalta näen sen olevan oleellinen osa työyhteisön kokonaiskuvaa ja sen poisjättäminen tai

yhdistäminen suhteiden osa-alueeseen ei olisi ollut tarkoituksenmukaista. Tiedollinen sosiaalinen pääoma ja sen merkitys yhteistoiminnalle ja suhteille avaakin aiheita jatkokutkimukselle. Samoin eri osa-alueiden ja osatekijöiden kytkökset jäävät auki, mikä on toisaalta odotettavissa tutkittaessa sosiaalista pääomaa, etenkin pienellä laadullisella aineistolla. Eri osa-alueiden yhteyksien selvittäminen voisi onnistuessaan tarjota kenties käytännön ratkaisuja koulu- ja työyhteisöjen kehittämiseen.

7.2 Uusi, yhteisöllinen opettaja

Tämän tutkielman havaintojen ei ole tarkoitus olla yleistettävissä kaikkiin työyhteisöihin tai suoriin toimintakehotuksiin. Jokainen koulukonteksti on erilainen ja erityinen, kuten Langer (2000, 437) omassa tutkimuksessaan huomauttaa. Haluaisin kuitenkin ajatella tutkielman voivan herättää ajatuksia koulu- ja työyhteisöjen kehittämiseen. Lähikoulusta on ainakin teoriassa mahdollista muodostaa yhteisö, jossa yhdistyvät niin maantieteellinen, ammatillinen kuin tunneyhteisö (Roffey 2013), mutta itsestään ”kyläkoulumentaliteetti” ei synny. Yhteisön toimintatapojen oppiminen, niihin sitoutuminen ja sopeutuminen vaativat työtä. Uutta tiimirakennetta muodostettaessa kerrottiin vieneen aikansa, että siihen sitouduttiin. Jotta yhteiseen toimintaan on mahdollista sitoutua, on yhteisten raamien oltava riittävän selvät. Toimivia koulukulttuureja kuvannut Langer (2000, 436) korostaa, että positiivisen koulukulttuurin muodostuminen edellyttää kovan työn ja omistautumisen lisäksi myös asennetta ja uskoa siihen, että työ kannattaa. Yhtenä avaintekijänä on johtajuus, jolla luodaan edellytykset joko yhteisön muodostumiselle tai toiminnan hajaantumiselle pienempiin kuppikuntiin (vrt. Rajakaltio 2005, 138). Kenties katse tulisikin suunnata sinne, missä koulun toiminnan suuntaviivat määritellään.

Mikäli koulun onnistumiset tai niiden puute palautetaan yksittäisen opettajan tekemisiin yksittäisessä luokkahuoneessa, menetetään koulun tarkastelussa jotakin oleellista. Ei ole yllättävää, että tässä yhteisössä erääksi merkittäväksi ilmapiiriä parantaneeksi muutokseksi kerrottiin työkulttuurin kehitys oman reviirin suojelemisesta yhteistyöhön ja ammattitaidon jakamiseen. Kaikki eivät voi tietenkään kiinnittyä yhteisöön yhtä vahvasti, eikä yhteistyö jakaudu kaikkien kesken tasapuolisesti, mutta jokapäiväisellä toiminnalla sille luodaan joko esteitä tai edellytyksiä. Tämän koulun etuna oli toki muutakin, kuten hyvä maine sekä perinteikkyyys, josta ammentaa. Vuosien perinteitä ei voi luoda tyhjästä.

Sosiaaliset representaatiot kuitenkin elävät ja kuolevat vuorovaikutuksessa – vanhakin kouluyhteisö voi menettää identiteettinsä, mikäli sitä ei vaalita ja pidetä yllä. Vastaavasti upouudessa kouluyhteisössä voidaan aktiivisesti pyrkiä kehittämään kokemusta ja mielikuvia *meidän* koulusta ja sen yhteisestä visiosta.

Ammattitaidon jakamiseen ja yhteiseen tekemiseen kannustava kulttuuri hyödyttää kaikkia. Organisaation sosiaalisen pääoman kehittymisen näkökulmasta on tärkeää, että sen toiminnasta voidaan keskustella rehellisesti ja avoimesti (Mäkipeska & Niemelä 2005, 166; Rajakaltio 2005). Työhön perehdyttäminen, koulun tapojen opettaminen ja niin opettajien, oppilaiden kuin perheiden sitouttaminen yhteisöön ovat tekijöitä joita ei voi sivuuttaa. Kun työyhteisöön kiinnitytään ja sosiaalisen pääoman syntymiselle annetaan mahdollisuus, näkyy se myös työn laadussa (Hsu ym. 2011; Leana & Pil 2006). Roffey (2012, 9) korostaa, että opettajien kouluttaminen vain, jotta nämä voidaan uuvuttaa työhönsä, on paitsi yksilötason kriisi, myös yhteiskunnan varojen haaskausta. Oppilaan näkökulmasta tämä on myös tasa-arvokysymys: mikäli opettaja hyödyntää myös kollegoidensa ammattitaitoa eikä sulkeudu luokahuoneeseen yksin, on oppilaiden saatavilla laajempi työkalupakki. Jokainen oppilas ansaitsee työssään hyvin jaksavan opettajan. Kokemus kollegoiden tuesta ja sen tärkeydestä korostui etenkin kertomuksissa ongelmatilanteista. Opettajan autonomisuutta korostavassa kulttuurissa onkin riski, että luokan ongelmatilanteet koetaan omana epäonnistumisena, ja syitä etsitään yksilöistä (Rajakaltio 2005, 139–140). Avun saaminen loi tämän koulun arjessa turvallisuuden tunnetta, toisten auttaminen puolestaan antoi mahdollisuuden onnistumisen kokemuksiin. Tällaisilla positiivisilla vuorovaikutuskokemuksilla lieneekin merkitystä luottamuksen yleistymiselle. Mikäli vuorovaikutusta ei ole, ei tällaisille kokemuksille ole mahdollisuutta. Tulisiko opettajuutta määritellä uudelleen yhteisöä korostaen niin, että sosiaaliselle pääomalle tarjoutuisi pikemmin sitä tukevia voimavaroja kuin haasteita? Kuulostaahan sosiaalinen pääoma yksintekemisen kulttuurissa mahdottomuudelta.

Tutkielmassa ilmenneitä haastavia tilanteita voi tuskin mikään yhteisö välttää. Kaikissa organisaatioissa tapahtuu henkilöstömuutoksia, ihmisten odotukset voivat olla hyvin erilaisia, eikä resursseja riitä loputtomiin. Kysymys kuuluukin, minkälaisia asioita yhteisössä tehdään, jotta näiden väistämättömien haasteiden edessä ei romahdeta. Tutkielmaa tehdessäni ajatus tasapainosta nousi toistuvasti esiin. Tasapaino oli avainsana niin sitovan

ja silloittavan yhteisön, kuulluksi tulemisen ja sopeutumisen kuin sääntöjen noudattamisen ja oman harkinnan suhteessa. Myös sosiaalisen pääoman voimavarojen on oltava vähintään tasapainossa verrattuna haasteisiin, jollei vähän voitolla. Jos yhteisöllä ei ole riittävästi voimavaroja ylläpitää sosiaalista pääomaa, haasteet kuten yhteiseen toimintaan sitoutumattomuus, verkostoon muodostuvat aukot tai ristiriitatilanteet voivat käydä ylityspääsemättömiksi. Siksi haasteellisiin tilanteisiin tulisikin varautua panostamalla yhteisön voimavaroihin. Se on sijoitus pahan päivän varalle.

Lähteet

Adler, P. & Kwon, S.-W. 2002. Social capital: prospects for a new concept. *Academy of management review* 27(1), 17–40.

Aittola, T. 2012. Peter Berger ja Thomas Luckmann. Todellisuuden sosiaalinen rakentuminen. Teoksessa Aittola, T. (toim.) *Kasvatussosiologian suunnannäyttäjiä*. Helsinki: Gaudeamus, 57–74.

Alasuutari, P. 1999. *Laadullinen tutkimus*. 3., uud. painos. Tampere: Vastapaino.

Andrews, R. 2010. Organizational social capital, structure and performance. *Human relations*, 63(5), 583–608.

Aro, J. & Jokivuori, P. 2010. *Klassinen sosiologia ja moderni maailma*. Helsinki: WSOY.

Battistich, V. & Holm, A. 1997. The relationship between students' sense of their school as a community and their involvement in problem behaviors. *American journal of public health*, 87(12), 1997–2001.

Bernelius, V. 2013. Eriytyvät kaupunkikoulut: Helsingin peruskoulujen oppilaspohjan erot, perheiden kouluvalinnat ja oppimistuloksiin liittyvät aluevaikutukset osana kaupungin eriytymiskehitystä. Helsingin yliopisto. Helsingin kaupungin tietokeskus: tutkimuksia 2013:1.

Berg, B. L. 2009. *Qualitative research methods for the social sciences*. Boston: Allyn & Bacon.

Björk, J., di Vincenzo, F., Magnusson, M. & Mascia, D. 2011. The impact of social capital on ideation. *Industry and Innovation*, 18(6), 631–647.

Bourdieu, P. 1986. Forms of capital. In J. Richardson (ed.) *Handbook of theory of research of sociology of education*. Translated by Richard Nice. New York: Greenwood press.

Bryk, A. S. & Schneider, B. 2003. Trust in schools: a core resource for school reform. *Educational leadership*, 60(6), 40–45.

Cleaver, F. 2005. The inequality of social capital and the reproduction of chronic poverty. *World development* 33(6), 893–906.

Coleman, J. S. 1988. Social capital in the creation of human capital. *American journal of sociology*, 94, S95–S120.

Coleman, J. S. 1990. *Foundations of social theory*. Cambridge: Belknap Press of Harvard University Press.

Delhey, J. & Newton, K. 2003. Who trusts? The origins of social trust in seven societies. *European Societies*, 5(2), 93–137.

Dijkstra, A. & Peschar, J. L. 2003. Social capital in education: theoretical issues and empirical knowledge in attainment research. In Torres, C. A. & Antikainen, A. (eds.) *The international handbook on the sociology of education: an international assessment of new research and theory*. Lanham: Rowman & Littlefield Publishers cop., 58–81.

Dijkstra, A., Veenstra, R. & Peschar, J. 2004. Social capital in education: functional communities around high schools in the Netherlands. In Flap, H. & Völker, B. (eds.) *Creation and returns of social capital: A new research program*. London: Routledge, 172–196.

Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.

Farr, J. 2004. Social capital: a conceptual history. *Political theory* 32(1), 6–33.

Flap H. 2004. Introduction. In Flap, H. & Völker, B. (eds.) *Creation and returns of social capital: A new research program*. London: Routledge, 3–24.

Fukuyama, F. 2001. Social capital, civil society and development. *Third World Quarterly*, 22(1), 7–20.

Gewirtz, S., Dickson, M., Power, S., Halpin, D. & Whitty, G. 2005. The deployment of social capital theory in educational policy and provision: the case of Education Action Zones in England. *British educational research journal* 31(6), 651–673.

Glanville, J. L. & Bienenstock, E. J. 2009. A typology for understanding the connections among different forms of social capital. *American behavioral scientist* 52(11), 1507–1530.

Granovetter, M. S. 1973. The Strength of weak ties. *American journal of sociology*, 78(6), 1360–1380.

Gronow, A., Kosunen, S. & Silmäri-Salo, S. Perheiden eriytyvä osallistuminen? Äidin koulutusaste, kouluihin tutustuminen ja vanhempaintoiminta. Teoksessa Seppänen, P., Rinne, R. & Simola, H. (toim.) *Lohkoutuva peruskoulu: perheiden kouluvalinnat, yhteiskuntaluokat ja koulutuspolitiikka*. Jyväskylä: Suomen Kasvatustieteellinen Seura (FERA), 261–283.

Hagfors, R. & Kajanoja, J. 2009. Hyvinvointivaltio ja sosiaalinen pääoma sosiaalisen kestävyysperustana. Teoksessa *Näkökulmia sosiaaliseen kestävyyteen*. Valtioneuvoston kanslian raportteja 2/2009.

Hanifan, L. J. 1916. The rural school community center. *The annals of the American academy of political and social science* 67, 130–138.

Harva, U. 1954. *Yksilö ja yhteisö*. Helsinki: Otava.

Heikkinen, H., Huttunen, R., Niglas, K. & Tynjälä, P. 2005. Kartta kasvatustieteen maastosta. *Kasvatus* 36(5), 340–354.

Helsingin sanomat, Mielipide 2016. Opettajankoulutus ei valmistanut työn arkeen. 24.11.2016. <<http://www.hs.fi/mielipide/art2000004880156.html>> Luettu. 3.12.2016.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2007. Tutki ja kirjoita. 13. osin uud. p. Helsinki: Tammi.

Holmes, E. 2005. Teacher well-being. Looking after yourself and your career in the classroom. London: RoutledgeFalmer.

Honkanen, K. & Poikolainen, J. 2014. Asuinalueet lapsiperheiden vanhempien hyvinvointiympäristönä. Subjektiivinen näkökulma. Yhteiskuntapolitiikka 79(6), 679–687.

Hoy, W.K. & Kupersmith, W.J. 1985. The meaning and measure of faulty trust. Educational and Psychological Research, 5, 1–10.

Hsu, C.-P., Chang, C.-W., Huang, H.-C. & Chiang, C.-Y. 2011. The relationships among social capital, organisational commitment and customer-oriented prosocial behaviour of hospital nurses. Journal of clinical nursing, 20, 1383–1392.

Hyypä, M. 2002. Elinvoimaa yhteisöstä: sosiaalinen pääoma ja terveys. Jyväskylä: PS-kustannus.

Ilmonen, K. 2000. Sosiaalinen pääoma: käsite ja sen ongelmallisuus. Teoksessa Ilmonen, K. (toim.) Sosiaalinen pääoma ja luottamus. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 9–38.

Ilmonen, K. 2004. Sosiaalinen pääoma: uusi ihme käsite vai käyttökelpoinen hypoteesi? Teoksessa Rahkonen, K. (toim.) Sosiologisia nykykeskusteluja. Helsinki: Gaudeamus, 99–142.

Jyrhämä R, Lahtero, T. & Juuti, K. 2016. Valitettavan monessa koulussa uusi opettaja jätetään yksin. Helsingin Sanomat, Mielipide, 27.11.2016. <<http://www.hs.fi/mielipide/art-2000004885179.html>> Luettu 1.12.2016

Kajanoja, J. 2009. Sosiaalinen pääoma: yhteisöllisyyden paluuta vai henkistä väkivaltaa. Yhteiskuntapolitiikka 74(1), 72–79.

Kalalahti, M. 2014. Muuttuvat koulutusmahdollisuudet: Nuorten sosiaaliset hierarkiat ja koulumenestys. Helsingin yliopisto. Sosiaalitieteiden laitoksen julkaisuja 2014:14.

Kilduff, M. & Krackhardt, D. 1994. Bringing the individual back in: a structural analysis of the internal market for reputation in organizations. *Academy of management journal*, 37, 87–108.

Kiss, P., De Meester, M., Kristensen, T. S., & Braeckman, L. 2014. Relationships of organizational social capital with the presence of “gossip and slander,” “quarrels and conflicts,” sick leave, and poor work ability in nursing homes. *International archives of occupational and environmental health*, 87(8), 929–936.

Korkiamäki, R. 2016. Sosiaalinen pääoma käsitteenä ja sosiaalisina käytäntöinä. Teoksessa Roivanen, I. & Ranta-Tyrkkö, S. (toim.) *Yhteisöt ja yhteisösosiaalityön lähtökohdat*. United Press Global, 71–85.

Kouvo, A. 2014. Luottamuksen lähteet. Vertaileva tutkimus yleistynyttä luottamusta synnyttävistä mekanismeista. Turun yliopisto. *Annales Universitatis Turkuensis C* 381.

Kouvonen, A., Kivimäki, M., Vahtera, J., Oksanen, T., Elovainio, M., Cox, T., Virtanen, M., Pentti, J., Cox, S.J. & Wilkinson, R. G. 2006. Psychometric evaluation of a short measure of social capital at work. *BMC Public Health*, 6, 251–261.

Kwon S.-W. & Adler P. 2014. Social capital: maturation of a field of research. *Academy of management review* 39(4), 412–422.

Laine, T. 2001. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II: näkökulmia aloittelevalla tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Jyväskylä: PS-kustannus, 26–43.

Laine, M., Bamberg, J. & Jokinen, P. 2007. Tapaustutkimuksen käytäntö ja teoria. Teoksessa Laine, M., Bamberg, J. & Jokinen, P. (toim.) *Tapaustutkimuksen taito*. Helsinki: Gaudeamus, 9–40.

Langer, J.A. 2000. Excellence in English in middle and high school: how teachers' professional lives support student achievement. *American educational research journal* 37(2), 397–439.

Leana, C.R. & Pil, F.K. 2006. Social Capital and Organizational Performance: Evidence from Urban Public Schools. *Organization Science* 17(3), 353–366.

Lin, N. 2004. Job search in urban China: gender, network chains, and embedded resources. In Flap, H. & Völker, B. (eds.) *Creation and returns of social capital: a new research program*. London: Routledge, 145–171.

Luhmann, N. 2000. Familiarity, confidence, trust: problems and alternatives. In Gambetta, Diego (ed.) *Trust: making and breaking cooperative relations*, electronic edition, Department of Sociology, University of Oxford, 94–107.

<http://onemvweb.com/sources/sources/familiarity_confidence_trust.pdf> Luettu 1.12.2016.

McMillan, D. & Chavis, D. 1986. Sense of community: a definition and theory. *Journal of community psychology* 14, 6–23.

Metsämuuronen, J. (toim.) 2006. *Laadullisen tutkimuksen käsikirja*. Helsinki: International Methelp.

Miller, J. & Glassner B. 1997. The 'inside' and the 'outside': finding realities in interviews. In Silverman, D. (ed.) *Qualitative research. Theory, method and practice*. London: Sage, 99–112.

Mäkipeska, M. & Niemelä, T. 2005. *Haasteena luottamus – työyhteisön sosiaalinen pääoma ja syvärakenne*. Helsinki: Edita publishing.

Nahapiet, J. & Goshal, S. 2002. Social capital, intellectual capital and the organizational advantage. In Choo, C.W. & Bontis, N. (eds.) *The strategic management of intellectual*

capital and organizational knowledge: a collection of readings. New York: Oxford University press, 673–698.

Oksanen, T., Kouvonen, A., Vahtera, J., Virtanen, M. & Kivimäki, M. 2010. Prospective study of workplace social capital and depression: are vertical and horizontal components equally important.

Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2016. Opettajankoulutuksen kehittämisen suuntaviivoja. Opettajankoulutusfoorumin ideoita ja ehdotuksia. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2016:34.

<<http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2016/liitteet/okm34.pdf>> Luettu 1.12.2016.

Ormrod, S., Ferlie, E., Warren, F. & Norton, K. 2007. The appropriation of new organizational forms within networks of practice: founder and founder-related ideological power. *Human relations* 60(5), 745–767.

Paldam, M. & Svendsen, G. T. 2004. Social capital and economics. In Flap, H. & Völker, B. (eds.) *Creation and returns of social capital: a new research program*. London: Routledge, 231–253.

Pejtersen, J. H., Kristensen, T.S. Borg, V. & Bjorner, J.B. 2010. The second version of the Copenhagen psychosocial questionnaire. *Scandinavian journal of public health* 38(Suppl 3), 8–24.

Popper, K. 1972. *Objektive Erkenntnis: ein evolutionärer Entwurf*. Hamburg: Hoffman und Campe.

Portes, A. 1998. Social capital: its origins and applications in modern sociology. *Annual review of sociology* 24, 1–24.

Putnam, R. 1993. *Making democracy work. Civic traditions in modern Italy*. Princeton: Princeton University Press cop.

Putnam, R. 2000. *Bowling alone: the collapse and revival of American community*. New York: Simon & Schuster cop.

Rajakaltio, H. 2005. Sosiaalisen pääoman kehkeytymisen ehdot kouluyhteisössä. Teoksessa Poikela, E. (toim.) *Oppiminen ja sosiaalinen pääoma*. Tampere: Tampere university press, 127–152.

Rajakaltio, H. 2014. Yhteisvoimin kohti uudistuvaa koulua. Koulun kehittämisen toimintamalli – täydennyskoulutuksen ja kehittämisprosessin yhteen nivominen. Opetushallitus. Raportit ja selvitykset 2014:9.

Robinson, L.J., Schmid, A.A. & Siles, M.E. 2002. Is social capital really capital? Review of social economy 60(1), 1–21.

Roffey, S. 2008. Emotional literacy and the ecology of school wellbeing. Educational & child psychology 25(2), 29–39.

Roffey, S. 2011. Enhancing connectedness in Australian children and young people. Asian journal of counselling 18(1, 2), 15–39.

Roffey, S. 2012. Pupil wellbeing – teacher wellbeing: two sides of the same coin? Education & child psychology 29 (4), 8–17.

Roffey, S. 2013. Inclusive and exclusive belonging – the impact on individual and community well-being. Education & child psychology 30(1), 38–49.

Rothstein, B. & Uslaner, E. 2005. All for all: equality, corruption, and social trust. World politics 58(1), 41–72.

Ruuskanen, P. 2002. Sosiaalinen pääoma hyvinvointipoliittisessa keskustelussa. Teoksessa Ruuskanen, P. (toim.) *Sosiaalinen pääoma ja hyvinvointi. Näkökulmia sosiaali- ja terveysaloille*. Jyväskylä, PS-kustannus, 5–27.

Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. 2010. Haastattelun analyysin vaiheet. Teoksessa Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. (toim.) Haastattelun analyysi. Tampere: Vastapaino, 9–38.

Räihä, P. 2016. Aloittavien opettajien opetustaakkaa voisi keventää. Helsingin Sanomat, Mielipide. 29.11.2016. < <http://www.hs.fi/mielipide/art2000004885641.html>> Luettu 3.12.2016.

Saaranen-Kauppinen A. & Puusniekka, A. 2006. KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto [verkkojulkaisu]. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. <<http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/>>. Luettu 14.11.2016.

van Scheppingen, A., de Vroome, E., ten Have, K., Bos, E., Zwetsloot, G. & van Mechelen, W. 2013. The associations between organizational social capital, perceived health, and employees' performance in two Dutch companies.

Schultz, T. 1961. Investment in human capital. The American economic review 51(1), 1–17.

Suoninen, E., Pirttilä-Backman, A.-M., Lahikainen A. & Ahokas, M. 2011. Arjen sosiaalipsykologia. Helsinki: WSOYpro.

Szreter, S. & Woolcock, M. 2004. Health by association? Social capital, social theory, and the political economy of public health. International journal of epidemiology 33, 650–667.

Tschannen-Moran, M. & Hoy, W. 1998. Trust in schools: a conceptual and empirical analysis. Journal of educational administration 36(4), 334–352.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. 6., uud. laitos. Helsinki: Tammi.

Uslaner, E. 2002. The Moral Foundations of Trust. Cambridge: Cambridge University Press.

Varto, J. 1992. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Helsinki: Kirjayhtymä.

Woolcock, M. 1998. Social capital and economic development: toward a theoretical synthesis and policy framework. *Theory and society* 27(2), 151–208.

Völker, B. & Flap, H. 2004. Social networks and performance at work: a study of the returns of social capital in doing one's job. In Flap, H. & Völker, B. (eds.) *Creation and returns of social capital: A new research program*. London: Routledge, 172–196.

Liitteet

Liite 1. Aineistokategorioiden liittäminen havaintokysymyksiin.

Aineistokategoriat	Jäsennys teorian avulla		
	Rakenteet	Suhteet	Tiedollinen
Alue ja vanhemmat			
Pysyvyys			
Alueellinen yhteistyö	sulk/kuka tuntee ja kenet		
Perinteet	sulk/asukkaiden pysyvyys		j n/yhteiset arvot, ryhmäidentiteetti
Alueeseen kiinnittyminen			
Sitoutuminen alueeseen	sulk/asukkaiden pysyvyys		j n/ yhteenkuuluvuus
Alue vaatii tiettyjä piirteitä	sit/eksklusiivisuus		j n/ yhteenkuuluvuus
Hyvä maine			j n/ yhteenkuuluvuus
Koulun ja vanhempien yhteydenpito			
Onnistunut yhteydenpito		luo-arv/ täytetäänkö odotukset	
Vuorovaikutuksen haasteet			ei j n/ yhteiset arvot, päämäärät, visiot
Vuorovaikutuksen puuttuminen	ei sulk/ ketkä tuntevat		
Vanhempien osallistuminen			
Vaihteleva osallistuminen	ei sulk/ ketkä tuntevat		
Vanhempien vastaanotto	sil/ vieraanvaraisuus		
Koulun toimintatapojen jäykkyys		nor, od/ yhtenäisyys	ei j n/ yhteinen kehittäminen, visiot
Toimintatapoihin sitouttaminen		od, velv/ selvyys	j n/ yhteinen visio, sitoutumisen tavoittelu

(liite 1 jatkuu)

Aineistokategoriat		Jäsennys teorian avulla	
Kouluyhteisö			
Ilmapiiri			
Ylpeys			j n/ ryhmäidentiteetti
Tyytyväisyys			j n/ ryhmäidentiteetti
Resurssit	avun saaminen		
Yhteisön kriisit		ei luo-arv/ negatiivinen vuorovaik	
Kuppikuntien vähentyminen	sulk/ ketkä tuntee, sil/inklu	luo-arv/ positiivinen vuorovaik	j n/ ryhmäidentiteetti
Yhteistyö			
Yhteistoiminnan parantaminen	hor/ tiedonkulku		
Tuen saaminen		luottav/ kollegoiden varaan voi laskea	
Yhteistyön epätasaisuus	ei sulk/ avun saaminen, ketkä tuntee		
Vakiintuneet yhteistyörakenteet	sulk/ avun saaminen	nor, od/ samat säännöt, mitä odotetaan	
Avoimuus			
Avoimuus (uusia) ihmisiä kohtaan	sil/ vieraanvaraisuus	sit / ohjaako yhteisö yksilön toimintaa	
Avoim keskustelu		luottav/selän takana puhuminen, uskaltavako avata suunsa	
Aidon keskustelun välttely		harkittu luottam/ uskaltavako avata suunsa	

(liite 1 jatkuu)

Aineistokategoriat		Jäsennys teorian avulla	
Ammattitaidon jakaminen		luottav/ ammattitaidon kunnioitus, luottavatko yleisesti toisiinsa	
Neuvomisen väärintulkinnat		od/ onko ristiriitaisia odotuksia	ei j n/ yhteiset päämäärät
Yhteinen vapaa-aika			
Yhteinen aika	sulk/ vietetäänkö yht aikaa		
Yhteinen paikka	sulk/ vietetäänkö yht aikaa		
Yhteisen ajan vähentyminen	ei sulk/ kuka tuntee kenet, vietetäänkö yhteistä aikaa		
Toimintatavat			
Aukilausutut toimintatavat			j n/ yhteinen visio, kehittäminen
Turvalliset rutiinit		od/ tiedetäänkö mitä odotetaan	
Ennakoimattomuus		ei od/ tiedetäänkö mitä odotetaan	ei j n/ yhteiset tavoitteet ja päämäärät
Toimijoiden roolit		od/ tiedetäänkö mitä odotetaan	
Yhteinen vastuu lapsista		od/ tiedetäänkö mitä odotetaan	j n/ ryhmäidentiteetti, yhteinen visio
Toiminta ongelmatilanteissa		od, luottav/ tiedetäänkö mitä odotetaan, kollegoiden varaan voi laskea	j n/ yhteinen visio

(liite 1 jatkuu)

Aineistokategoriat		Jäsennys teorian avulla	
Toimintamallien jäykkyys		nor, sit/ ohjaako yhteisö yksilöä	
Erimielisyydet toimintatavoista		ei luo-arv/ huomioidaanko mielipiteet, kuunnellaanko, kokemus vuorovaikutuksesta	ei j n/ yhteinen kehittäminen, visiot
Sitoutuminen toimintatapoihin		luo-arv/ integriteetti, täytetäänkö odotukset	
Poikkeaminen toimintatavoista		od, harkittu luottam/ kokemukset vuorovaikutuksesta, integriteetti, voiko kollegoiden varaan laskea	
Sääntöjen työläys			j n/ yhteinen kehittäminen, visiot, arvot
Tilaa omalle harkinnalle		nor, luottav/ sammat säännöt, ammattitaidon kunnioitus	
Muutokset	ei sulk/ kuka tuntee kenet	ei od/ odotusten lunastaminen, onko selvää mitä odotetaan	j n/ yhteiset päämäärät, visiot
Oppilaat			
Vertaisryhmien tukeminen	sulk/kuka tuntee kenet		
Sosiaalisten taitojen opettaminen		od/ onko selvää mitä odotetaan	j n/ sitoutuminen
Sopeutuminen		sit/ohjaako yhteisö yksilön toimintaa	

(liite 1 jatkuu)

Aineistokategoriat		Jäsennys teorian avulla	
Johto-opettajat			
Johdon pysyvyys			
Pitkä kokemus koulusta	sulk/kuka tuntee kenet		
Pitkään jatkunut yhteistyö	sulk/kuka tuntee kenet	luottav/ kollegoiden varaan voi laskea, integriteetti, kokemukset vuorovaikutuksesta	
Matala lähestymiskynnys			
Tuen saaminen esimieheltä		luottav/ kollegoiden varaan voi laskea, esimies pitää sanansa	
Esimiehen lähestyttävyys		luottav/ uskalletaanko avata suuta	
Työn kehittämismahdollisuudet		luottav/ uskalletaanko avata suuta	j n/ yhteinen kehittäminen ja ideointi; päämäärä
Kuulluksi tuleminen		luottav, luo-arv/ uskalletaanko avata suuta, kuunnellaanko mielipiteitä	j n/ yhteenkuuluvuus
Yhteinen päätöksenteko			
Mahdollisuus vaikuttaa		luottav, luo-arv/ uskalletaanko avata suuta, kuunnellaanko mielipiteitä	j n/ yhteiset päämäärät, kehittäminen
Johtajuuden jakaminen		luo-arv/ kompetenssi	j n/ yhteiset päämäärät, kehittäminen
Hierarkioiden (johtoryhmän) välttely		nor/ koskevatko kaikkia samat säännöt	

(liite 1 jatkuu)

Aineistokategoriat		Jäsennys teorian avulla	
Luottamus asiantuntijuuteen		luo-arv, luottav/ kompetenssi, ammattitaidon kunnioitus	
Sopeutuminen esimiehen päättöksiin	vert/ vaikuttami- nen päätöksente- koon	od, sit/ onko selvää mitä odotetaan, vai- kuttaako yh- teisö yksilön toimintaan	
Johtoryhmän homogenei- suus			j n/ yhteinen päämäärä
Opettajat-oppilaat			
Kunnioitus			
Kuulluksi tuleminen		luo-arv/ kuun- nellaanko mieli- piteet	j n/ yhteenkuulu- vuus
Oppilaista puhuminen		sit/ ohjaako yh- teisö yksilön toimintaa	
Oppilaan kunnioittava koh- telu		od, sit/ ohjaako yhteisö yksilön toimintaa	
Kehuminen		luo-arv/ hyvistä suorituksista tunnustusta	
Yksilöllisyys vs. sopeutumi- nen			
Yksilöllisyyden hyväksymi- nen		luo-arv/ kuun- nellaanko	
Oppilaiden tasapuolinen kohtelu		luo-arv/ kuun- nellaanko	
Sopeutuminen luokan toi- mintamalleihin		sit/ ohjaako yh- teisö yksilön toimintaa	

(liite 1 jatkuu)

Aineistokategoriat		Jäsennys teorian avulla	
Opettaja-oppilassuhde			
Kasvattajuuteen sitoutuminen	sulk/ kuka tuntee kenet	luottav, od/ "esimies" pitää sanansa, kollegoiden varaan voi laskea	
Opettajan roolin ristiiriittaisuus		od, sit/ onko selvää mitä odotetaan, ohjaako yhteisö yksilöä	
Selkeät roolit		od, sit/ onko selvää mitä odotetaan, ohjaako yhteisö yksilöä	
Turvallinen suhde		luottav/ positiivisia vuorovaikutuskokemuksia, esimies pitää sanansa	
Epätasaiset opettaja-oppilassuhteet	sulk/kuka tuntee kenet		